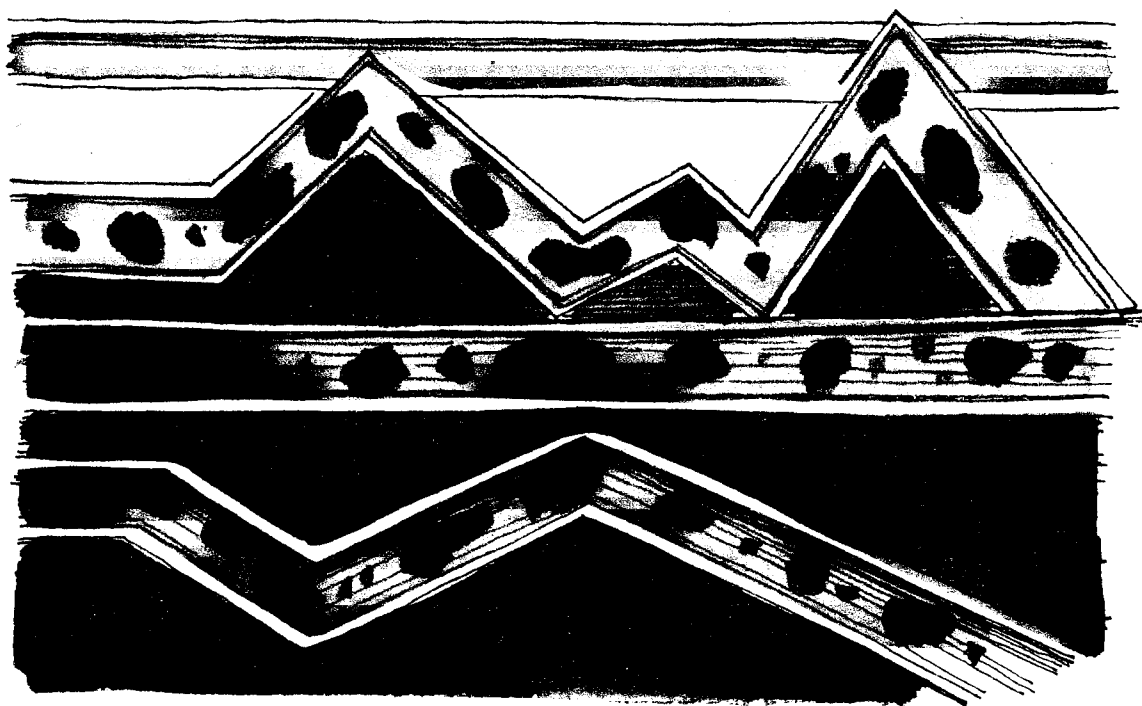


L

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



Alternativas Curriculares no Ensino Básico: Percursos ou Atalhos?

Dissertação de Mestrado

I VOLUME

Adília M. R. Fonseca Ferreira da Cruz

2004



Alternativas Curriculares no Ensino Básico: Percursos ou Atalhos?

Adília M. R. Fonseca Ferreira da Cruz

Dissertação orientada pelo Prof. Dr. António M. Magalhães e apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Currículo.

2004

Resumo

Este trabalho pretende analisar até que ponto as alternativas curriculares no ensino básico são construídas numa lógica de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso. Com esta pesquisa pretendemos identificar a lógica presente nas políticas educativas que introduziram medidas educacionais paralelas no sistema educativo português. Optamos pelo título “Alternativas Curriculares no Ensino Básico: percursos ou atalhos?”, porque nos interrogamos, desde o seu início, se os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial são uma via paralela ao currículo normal e, por isso, um percurso ou se, ao contrário, não passam de atalhos que muitas vezes não levam a lado algum, bicos sem saída. Ao contextualizarmos esta medida educativa no conjunto das políticas educativas portuguesas das últimas décadas, temos como intenção verificar aquilo que existe de próximo e de afastado entre a retórica das políticas educativas e as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas.

Com esta pesquisa propusemo-nos, numa primeira parte, construir, através de um percurso que advém da área Educação e Currículo, o quadro teórico nas vertentes da diversificação curricular e das políticas educativas. Tentamos analisar outras medidas de diversificação que se foram introduzindo no sistema educativo português.

Na segunda parte fazemos uma análise da implementação e evolução desta medida educativa numa escola passando pela compreensão da forma como os jovens que optaram por ela, construíram os seus projectos profissionais e de vida. Desenvolvemos a pesquisa através de um estudo de caso, centrado na implementação dos CEFPI numa escola (com 3º ciclo do ensino básico) de uma vila do interior norte de Portugal. A assunção de uma metodologia do tipo qualitativo foi feita em consonância com o quadro teórico de que partimos. Assumimos como técnicas auxiliares a entrevista, a análise de conteúdo, a observação e a interpretação de dados estatísticos.

Por último, e antes das considerações finais, tentamos constatar até que ponto, o nosso quadro teórico se relaciona e explica os dados empíricos trabalhados na segunda parte deste trabalho.

Résumé

Avec ce travail, on a l'intention d'analyser jusqu'à quel point les alternatives du programme scolaire dans l'enseignement de base sont construites dans une logique d'égalité d'opportunités, d'accès et de succès. Cette analyse prétend identifier la logique présente dans les politiques éducatives, qui ont introduit des mesures éducationnelles parallèles dans le système éducatif portugais. On a choisi le titre « Des alternatives du programme scolaire dans l'enseignement de base : des parcours ou des chemins de traverse ? », car nous nous interrogeons, depuis le début, si les Cours d'Éducation et de Formation Professionnelle Initiale sont une voie parallèle du programme scolaire et, donc, un parcours, ou si, par le contraire, ils ne sont plus que des chemins de traverse qui n'emmènent à aucune place, parfois, ce sont des culs-de-sac. En englobant cette mesure éducative dans les politiques éducatives portugaises des dernières décennies, on a l'intention de vérifier ce qui existe de plus proche et de plus éloigné entre la rhétorique des politiques éducatives et les pratiques des programmes qu'on développe à l'école.

Avec cette recherche on a tenté de, dans une première partie, construire, à travers le parcours qui advient de l'aire Éducation et Programme Scolaire, le cadre théorique basé sur la diversification du programme et des politiques éducatives. On a tenté d'analyser d'autres mesures qui se sont introduites dans le système éducatif portugais.

Dans la deuxième partie, on fait une analyse sur l'implémentation et l'évolution de cette mesure éducative dans une école, en passant par la compréhension de la façon comment les jeunes qui en ont fait l'option, ont construit leurs projets professionnels et de vie. On a développé la recherche à travers d'une étude de cas, centré dans l'implémentation des CEFPI dans une école (avec le 3^{ème} cycle de l'enseignement de base) d'un village de l'intérieur nord de Portugal. Le choix d'une méthodologie qualitative a été faite d'accord avec le cadre théorique qui en a servi de point de départ. On a eu le support de techniques comme l'interview, l'analyse de contenu, l'observation et l'interprétation de données statistiques.

Finalement, et avant les considérations finales, on a essayé de constater jusqu'à quel point notre cadre théorique est en relation et explique les données empiriques travaillées dans la deuxième partie de ce travail.

Abstract

The aim of this research is to analyse how far curriculum alternatives in basic education are built upon the logic of equality in access and success opportunities. With this research we aim at identifying the logic underlying education policies which have introduced parallel educational measures in the Portuguese Education System.

We have opted for the title “Curricula Alternatives in Basic Education: paths or shortcuts?” because we have been asking ourselves from its beginning if Education Courses and Initial level Training Courses are a parallel way to common curriculum and, therefore, a path, or if, on the contrary, are nothing but a shortcut, which often leads nowhere, to a dead end. On evaluating the effectiveness of this educational measure in the context of the Portuguese education policies, over the last few decades, we aim at verifying what is near and far from what concerns sheer rhetoric in educational policies and curriculum practices developed in schools.

With this research we are trying, at a first stage, to build over a path, which derives from Education and curriculum areas, the theoretical framework concerning curriculum diversification and education policies. We have tried to analysis other diversification measures which have gradually been introduced in the Portuguese Education System.

In the second part, we do analysis on the implementation and evolution of this educational measure in a school by trying to understand the way some youngsters have opted for it, built their professional and life projects. We developed this research based on a case study centred on CEFPI implementation in a school (3rd stage in Basic Education) in a small inland Portuguese town. The resort to a methodology of the qualitative kind was found in the theoretical framework we started from. As helping techniques we decided for the interview, content analysis, observation and statistic data interpretation.

Lastly, and before the final considerations, we have tried to verify to what extent our theory framework relates to and explains the empirical data worked upon in the second part of this study.

Siglário

AECA – Associação Empresarial do Concelho de Arouca
AHS – Ambiente Higiene e Segurança
CEFPI – Curso de Educação e Formação Profissional Inicial
CEI - Curso de Electricista de Instalações
CEM – Curso de Empregados de Mesa
CMA – Câmara Municipal de Arouca
COSI – Curso de Operadores de Sistemas Informáticos
DPPS – Desenvolvimento Pessoal Profissional e Social
EV – Escola do Vale
FSE – Fundo Social Europeu
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
TEIP – Território de Intervenção Educativa Prioritária
UNIVA – Unidade de Inserção na Vida Activa

Agradecimentos

Agradeço as várias contribuições que foram dadas na construção deste trabalho:

- a António Magalhães que, com grande disponibilidade, delicadeza e cordialidade, guiou o rumo deste trabalho fazendo-lhe sempre uma leitura crítica e construtiva;
- a Carlinda Leite pela força e determinação que transmitiu, e pela confiança que depositou neste trabalho;
- a todos os professores, que durante a parte curricular deste mestrado me ensinaram a caminhar neste campo do saber que são as Ciências da Educação, realçando Margarida Fernandes, à memória de quem, também, dedico este trabalho;
- aos 20 jovens entrevistados, que com amabilidade e simpatia colaboraram cedendo-nos os seus testemunhos;
- a de Carla Brandão que colaborou no arranjo gráfico deste trabalho;
- a do órgão de gestão da Escola do Vale que autorizou a consulta dos documentos oficiais referentes aos Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial;
- a de Olga Rodrigues que leu e criticou o manuscrito;
- a de Fátima Pinto e Rosa Sousa que colaboraram na recolha da bibliografia;
- a Júlio Caseiro a ilustração da capa;
- a de Isaura Ventura e Fátima Carmo que traduziram, a primeira para Inglês e a segunda para Francês, o resumo deste trabalho;
- a de todos os amigos e familiares, nomeadamente o meu marido e a minha irmã Fátima, que com paciência e tolerância sempre me apoiaram e ajudaram a ultrapassar todas as dificuldades;

Aos meus filhos Tânia e Pedro

Índice geral

Siglário	5
Agradecimentos	6
Índice dos quadros, esquemas, gráficos e imagens	10
Introdução	12
1- Organização da tese	14
2- Motivação pessoal e profissional	16
3- O itinerário da investigação	17
I Parte – As alternativas curriculares e a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso	21
Capítulo I- Os novos desafios da educação	22
1- À luz de uma teoria crítica em educação...	22
2- ...procura-se a (des)igualdade de oportunidades na sociedade e na escola.	29
Capítulo II - As políticas educativas de diversificação curricular	38
1- Diversificação <i>versus</i> sensibilidade à diferença	38
2- O ensino técnico oficial (anos 1948 e 1983)	41
3- O ensino profissional e técnico-profissional (anos 80-90 do séc. XX)	51
4- Diversificar o currículo no ensino básico (a década de 1990)	56
4.1. Dos currículos alternativos às alternativas curriculares	56
4.1.1. Os currículos alternativos	57
4.1.2. As alternativas curriculares	59
4.2. Pensar o currículo, hoje	61
4.3. Despacho conjunto nº 123/97 <i>versus</i> autonomia	66
5- Diversificação curricular – um olhar no tempo	69

II Parte – Através dos discursos...	70
Capítulo I – A bússola: referencial metodológico	71
1 - Referencial epistemológico e metodológico	71
2- Método / metodologia	73
Capítulo II – Caracterização sócio-educativa da população em estudo	82
1- Caracterização do contexto da acção educativa	82
2- Abandono escolar	84
3- Evolução e caracterização dos alunos/formandos que, entre 1998/1999 e 2001/2002, optaram pelos CEFPI	87
3.1. A população em observação	92
Capítulo III – Remando sobre os discursos...	100
1 – Currículo prescrito a nível nacional e as alternativas curriculares	103
2 – O in(sucesso)	116
3 – O papel dos intervenientes nas opções dos jovens	120
4 – Componente inter/subjectiva dos grupos	125
5 – Projectos de vida (também profissionais)	131
5.1. Através dos discursos...	135
Capítulo IV – Para além dos discursos...	141
1 – O papel selectivo da escola	141
2 – Balanço de uma experiência	143
3 – Percursos ou atalhos?	147
 Considerações finais	 153
 Referências bibliográficas	 158

Índice de esquemas

Esquema I – Análise do Despacho conjunto nº 123/97	67
Esquema II – Cruzamento entre o contexto político e educacional desde meados do século XX	69

Índice de quadros

Quadro I – Plano curricular dos CEFPI (ao abrigo do Despacho conjunto nº 123/97	65
Quadro II – Matriz de análise onde constam as áreas, dimensões e as categorias encontradas nas entrevistas	102
Quadro III – Categorização das entrevistas categorizadas em três tipologias.	147

Índice de gráficos

Gráfico I – Abandono escolar na EV por ano de escolaridade	85
Gráfico II – Abandono escolar na EV no 3º ciclo do ensino básico	85
Gráfico III – Alunos retidos no 9º ano <i>versus</i> alunos inscritos nos CEFPI	86
Gráfico IV – Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial na EV	87
Gráfico V – Curso de Operadores de Sistemas Informáticos	88
Gráfico VI – Curso de Electricista de Instalações	89
Gráfico VII – Curso de Empregados de mesa	89
Gráfico VIII – Formandos do sexo feminino nos cursos	90
Gráfico IX – Formandos do sexo masculino nos cursos	90
Gráfico X – Formandos sem o 9º ano	91
Gráfico XI – Formandos com o 9º ano	92
Gráfico XII – Situação profissional actual	94
Gráfico XIII – Estado civil dos formandos	95
Gráfico XIV – Agregado familiar dos formandos	96
Gráfico XV – Habilitações literárias dos pais dos formandos	96
Gráfico XVI – Profissões das mães dos formandos	97
Gráfico XVII – Profissões dos pais dos formandos	98

Índice dos mapas

Mapa I – Distribuição dos formandos entrevistados, por freguesia	93
Mapa II – Índice de abandono escolar, na EV, no final do ano lectivo 1997/1998	93

Índice das imagens

Imagem I – O espaço/ambiente de trabalho é fundamental, segundo alguns sujeitos	111
Imagem II – Panfleto informativo, de divulgação do curso, elaborado pelos alunos do COSI	113
Imagem III – As visitas de estudo são propícias ao convívio professores/alunos	127
Imagem IV – A postura “maternal” da professora A foi fundamental para estes alunos	128
Imagem V – A união entre este grupo de alunos foi um dos aspectos mais evidenciados	129
Imagem VI – O sorriso e a boa disposição mostram que tudo parece estar bem	130
Imagem VII – A interactividade entre os alunos e o computador propicia as aprendizagens	136

Introdução

“Quando, no fim do ano lectivo de 1910-1911, terminei o curso dos liceus e saí do colégio para onde fui interno desde a idade dos seis anos, vi pela primeira vez diante de mim uma única coisa e da qual ninguém me tinha falado. Essa única coisa que estava diante de mim era a vida, a realidade da vida. Antes de eu chegar a vê-la pela primeira vez nunca ninguém se lembrou de me prevenir de que ela surgiria um dia pela minha frente. Com certeza que se esqueceram de me avisar porque não creio que os mestres e os amigos desejassem o meu mal. Mas a verdade é que, de um dia para o outro, eu tinha sido posto de repente, sem mais nem menos, do que na realidade deste mundo, essa perigosa surpresa para quem tenha apenas o curso dos liceus. Não me foi necessário muito tempo para perceber que não havia afinal ligação possível entre o meu curso e a realidade da vida que estava na minha frente, de modo que não tive outro remédio senão dar por escusados aqueles dez anos consecutivos que levei a estudar metido no colégio. O pior era a vida que estava agora mesmo na minha frente.”

«Textos de Intervenção» de Almada Negreiros

A leitura deste pequeno excerto de Almada Negreiros faz-nos pensar que a realidade que ele descreve não está longe daquela que vivem, actualmente, os nossos jovens. Se não fossem os termos “curso dos liceus” e “mestres”, poderíamos estar perante uma descrição que actualmente fazem alguns dos nossos alunos quando saem da escola com o 9º ano de escolaridade, ou mesmo com o 12º ano, e se deparam com a realidade do quotidiano.

Cada vez mais frequente é a situação de jovens (dos 15 aos 18 anos) que abandonam a escola sem o 9º ano. A desmotivação em relação à escola e a falta de expectativas destes jovens coloca-os perante uma realidade obscura e desconhecida. Referindo-se a um estudo realizado pelo Ministério da Educação (*Jornal de Notícias*, 10 de Março de 2003) sobre a geografia do abandono escolar no Continente, cujo valor percentual referente a 2001, é de 2,7%, David Justino, (Ministro da Educação), na mesma publicação revela que

“se promovermos o sucesso, estamos a promover o combate ao abandono. O que este estudo demonstra, novamente, é a acumulação de situações de insucesso. Há alunos que se mantêm no sistema até poderem ingressar no mercado de trabalho. Se tiverem bons resultados, isso não acontece tão facilmente.” (*Jornal de Notícias*, 10 de Março de 2003)

Em termos de saídas precoces, ou seja, jovens que não concluem o ensino secundário, o mesmo estudo revela que continuamos a ser o pior país da União Europeia, ainda que um quarto da população, com idade entre os 18 e os 24 anos, não concluiu a escolaridade obrigatória.

O abandono escolar está associado a razões diversificadas, nomeadamente à incapacidade da escola em reconhecer e responder à diferença, à desigualdade sócio-económica e cultural das famílias, à perspectiva com que se encara o currículo, dando relevo, sobretudo, ao trabalho intelectual, favorecendo os alunos cujas vivências estão mais próximas dos saberes que a escola transmite e, em larga medida, ignorando os outros.

De facto, a escola, de uma maneira geral, teve como característica estar afastada da realidade dos alunos, das suas vivências e cultura local. Hoje, as medidas políticas educacionais preconizam uma escola aberta à comunidade, ao meio local, que faça uma ligação com a realidade dos alunos. Exemplo disso é o que se chama "década do projecto" (projecto educativo, projecto de área-escola, trabalho do projecto). Estas medidas são um sinal de que estamos perante a emergência de um novo paradigma em que se pretende construir a mudança na escola e em que se concebe que esta se constrói com base no trabalho colectivo.

Actualmente, os princípios que norteiam a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma Curricular do Ensino Secundário evidenciam a urgência em desenvolver este paradigma que valoriza o trabalho colectivo. Embora deva reconhecer-se que, principalmente depois da Reforma Educativa de 1986, o trabalho colectivo já era afirmado como uma necessidade para a mudança (exemplo disso são os objectivos da área-escola), é com as novas medidas educativas que a escola se depara com as inevitáveis e indispensáveis equipas de trabalho.

No Programa do Governo Socialista (1995/1999), para a área da educação e da formação, está subjacente a implementação do Despacho conjunto nº 123/97.

“Combater e prevenir o desemprego juvenil exige uma política integrada que responda de forma adequada às necessidades dos jovens em todas as etapas do seu percurso de inserção profissional, estimulando e valorizando, nomeadamente, a diversidade de escolhas e o seu contributo para o desenvolvimento global do país. Esta política deverá assegurar que os jovens obtenham, para além da escolaridade básica de nove anos, uma formação de nível secundário ou superior, ou uma formação qualificante de um ano complementar, no

mínimo, que facilite o acesso a uma profissão". (Resolução do Conselho de Ministros nº 44/97, de 20 de Fevereiro de 1997)

Este despacho afirma pretender

"assegurar o efectivo cumprimento da escolaridade básica de nove anos por todos os jovens e, por outro, consolidar e enquadrar iniciativas visando garantir a todos a possibilidade de acesso a um ano de formação profissionalmente qualificante após a conclusão da escolaridade básica de nove anos" (Despacho conjunto nº 123/97).

Assim, partimos do pressuposto de que a criação de alternativas curriculares, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI), de acordo com o Despacho conjunto nº 123/97, de 7 de Julho, pretende favorecer a mudança, abrindo a escola à comunidade e fazendo a ligação com a realidade e as vivências dos alunos. É afirmado pelo Ministério da Educação que o objectivo é

"adoptar medidas visando a viabilização de respostas educativas diferenciadas, em função das necessidades educativas dos jovens (...) ajustadas à diversidade de casos próprio de uma escola caracterizada pela heterogeneidade sócio - cultural em que as motivações, os interesses e as capacidades dos alunos são muito diferenciados" (Despacho conjunto nº 123/97).

"Não me foi necessário muito tempo para perceber que não havia afinal ligação possível entre o meu curso e a realidade da vida que estava na minha frente...", diz Almada Negreiros.

- Como se pode enquadrar a débil ou inexistente ligação da escola com a vida, sociedade e mundo do trabalho?
 - Até que ponto o currículo poderá permitir esta ligação da escola com a vida?
- Estas são algumas das interrogações que norteiam esta investigação.

1. Organização da tese

Esta tese desenvolve-se em duas partes:

Na I Parte (*As alternativas curriculares e a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso*) optamos por dividir as problemáticas que enquadram o esquema

conceptual desta investigação em dois capítulos: as políticas educativas que nortearam e que norteiam a diversificação curricular e os novos desafios da educação.

No Capítulo I, sobre *Os novos desafios da educação*, pretendemos, à luz de uma teoria crítica em educação, pensar/questionar a escola como um espaço social com as seguintes características: democrático, emancipador e promotor de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso.

No Capítulo II, sobre *As políticas educativas de diversificação curricular*, pretendemos situar os CEFPI no quadro político e económico nacional e enquadrá-los nas políticas educativas das últimas décadas. Também pensamos ser importante fazer uma reflexão sobre o currículo hoje, fundamentando essa reflexão através de conceitos como currículo integrado, na escola enquanto lugar de decisão local do currículo, na gestão flexível do currículo e na autonomia curricular do professor, a questão da capacidade de adaptação da escola e dos professores às mudanças.

A II Parte (*Através dos discursos...*) incidirá, fundamentalmente, sobre os discursos dos jovens entrevistados. Optamos por dividir esta parte em quatro capítulos, incidindo o primeiro na fundamentação metodológica que orienta esta investigação.

No Capítulo I com *A bússola: referencial metodológico* define-se o quadro metodológico que orienta esta investigação. Pretendemos enveredar pela pesquisa qualitativa: o estudo de caso, usando as técnicas auxiliares da entrevista e análise de conteúdo. O desejo de nos querermos situar num paradigma em que as teorias críticas e a interrogação nos poderão levar à compreensão de uma política educativa que lança medidas educativas como os CEFPI, levam-nos a decidir utilizar as metodologias qualitativas.

No Capítulo II, com a *Caracterização sócio-educativa da população em estudo*, pretendemos interpretar um conjunto de dados estatísticos de forma a reforçar a análise de conteúdo, ou seja, é uma técnica de suporte à interpretação dos dados obtidos através da observação e das entrevistas.

No Capítulo III tentamos, *Remando sobre os discursos...*, fazer uma aproximação entre a vivência escolar, familiar e social dos sujeitos entrevistados, de forma a compreender como é que, antes, durante e depois, de frequentarem os CEFPI, foram construindo os seus projectos profissional e de vida. Pretendemos saber qual é a percepção dos jovens, a partir dos cursos, face ao mercado de trabalho e à vida.

No Capítulo IV pensamos ir *Para além dos discursos...* e tentamos cruzar o esquema conceptual delineado na I Parte deste trabalho com a análise dos dados que efectuamos na II Parte do mesmo. O objectivo deste cruzamento é o de tirar ilações que nos permitam constatar até que ponto o quadro teórico explica ou se relaciona com os dados empíricos trabalhados.

2. Motivação pessoal e profissional

Como docente e gestora de uma escola frequentada por alunos de vários níveis de ensino, nomeadamente, do 3º ciclo do ensino básico sempre fui sensível aos problemas pedagógicos, afectivos, sócio-económicos, relacionais, de orientação, etc. dos alunos. Assim, sempre que me apercebo desses problemas tento criar oportunidades e meios que possibilitem a sua resolução. Para os ultrapassar, tento criar, na escola, uma dinâmica que envolva as famílias, as empresas locais, o Centro de Emprego, a Unidade de Inserção na Vida Activa (UNIVA), outras escolas, os professores, auxiliares da acção educativa, alunos, entre outros parceiros.

Esta filosofia de acção aplica-se quer a problemas pontuais de resolução imediata, quer a problemas que requerem mais reflexão, pesquisa, empenho e mesmo determinação como, por exemplo, tentar encontrar novas perspectivas para os alunos que, tendo atingidos os 15 anos, ainda não completaram a escolaridade obrigatória.

Outra faceta pessoal que pode explicar também a minha motivação é a constante necessidade de me sentir envolvida em projectos. Não consigo conceber a escola, e principalmente um órgão de gestão, sem o envolvimento na construção de projectos, que tentem responder a esta insatisfação constante que advém do facto de nos faltar sempre algo.

O que pode realizar e motivar mais um professor do que perceber que os seus alunos encontraram novas expectativas e sonhos construídos a partir de experiências vividas na escola?

Considero que a escola tem um papel crucial na formação global dos jovens e tem como responsabilidade participar na construção do seu projecto de vida pessoal e até profissional, pelo que deve criar meios que facultem o desenvolvimento desta função como, por exemplo, a formação aos professores, os Gabinetes de Psicologia, envolvimento de outros parceiros, como a família, o Centro de Emprego, etc.

Dois anos após terminar a licenciatura em Geografia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, passei a exercer cargos de gestão na Escola do Vale¹ (EV), o que me permitiu defender a implementação, nessa escola, dos CEFPI (que se iniciaram no ano lectivo de 1998/1999), tendo sido criada uma turma do COSI (Curso de Operadores de Sistemas Informáticos). A decisão de optar por este curso teve por base os seguintes motivos:

- a opinião dos alunos e encarregados de educação, aquando do levantamento das necessidades que serviu de base à elaboração do projecto educativo, onde se referiam estes à informática como uma área a oferecer pela escola;
- a opinião do Gabinete de Psicologia da escola após um trabalho de orientação e motivação com os alunos que poderiam frequentar os CEFPI;
- as características da escola em termos de equipamentos;
- o perfil dos professores, principalmente dos da componente técnica.

3. O itinerário da investigação

Ao questionarem-se os professores quanto ao seu papel ou ao papel da escola na formação global dos jovens, as respostas, na sua maioria, são uma afirmação clara da sua importância. Mas será que o contributo dos professores nessa formação é tão evidente?

A escola tem, até hoje, veiculado um saber, uma cultura padrão que privilegia os alunos cujo capital cultural se aproxima mais dessa cultura padrão e afasta, por isso, todos aqueles que dela se distanciam. Esta é uma ideia de escola transmissora, ou seja,

“uma escola que tem como meta fazer com que os alunos tenham o domínio da informação e do conhecimento que lhes é passado, de modo já organizado, esperando que ele seja arquivado, à laia do que acontece com um depósito bancário” (Leite, 2003: 147).

Hoje, dadas as transformações sociais, culturais, políticas e económicas que marcam as sociedades actuais e a diversidade sócio-cultural que caracteriza a população escolar, impõem-se novos desafios e novos mandatos para a escola. Para além da dimensão cognitiva do acto de ensinar, a escola tem de incorporar também a dimensão social da educação, procurando adequar-se à heterogeneidade dos alunos e instituindo dinâmicas de

¹ Esta é a designação fictícia que decidimos atribuir à escola em que incidiu este estudo.

modo a que todos possam ter acesso ao sucesso educativo. Esta é uma escola (“escola sociocrítica”) que

“concebe a educação como um acto social, orienta-se para uma formação global e para a criação de condições que propiciem, não apenas a aquisição de um conhecimento, mas também a realização de uma escola inclusiva e o desenvolvimento de um conjunto de competências inerentes ao exercício de uma cidadania activa” (Leite, 2003: 146).

Uma escola para todos implica, de facto, que ela se organize e se dinamize de forma a que todos os alunos se sintam nela reconhecidos e que haja igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

Assim, pretendemos constatar se “os caminhos da diversificação curricular (...) consagrados nos normativos” são formas que contribuem para a construção democrática de escola ou se, pelo contrário, são medidas de discriminação e desigualdade dos alunos (Pacheco, 2000: 131). O que questionamos é a empregabilidade, a integração social e o papel na formação dos jovens destas medidas.

Com base num *estudo de caso* (EV), pretendemos atingir os objectivos que se apresentam de seguida, partindo da consideração de que quatro anos consecutivos com a oferta de cursos de educação e formação profissional inicial são suficientes para tirar ilações e adiantar explicações sobre o papel destes cursos na construção de uma escola mais democrática.

Assim, a questão central desta investigação é: saber em que medida os CEFPI, na lógica da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, se constituem em percursos curriculares alternativos capazes de sustentar uma formação cognitiva e social que permita aos alunos, construírem projectos profissionais e de vida, (ou não). Para se responder a esta questão partimos de outras mais objectivas e directas, que assumimos que nos iriam permitir saber em que medida as alternativas curriculares preconizadas no Despacho conjunto nº 123/97:

- captam alunos que, sem interesses e motivações escolares, já tinham abandonado ou estavam em vias de abandonar a escola?
- são dispositivos educacionais capazes de contribuir para que a escola se organize de forma a ampliar ou a garantir a igualdade de oportunidades?
- permitem que os alunos construam projectos profissionais e de vida?

- estabelecem e fortalecem a ligação escola – meio?

Os objectivos gerais que orientam esta investigação são:

- a. avaliar a forma como os CEFPI, entendidos como alternativas curriculares, podem contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades na população escolar;
- b. verificar até que ponto, num contexto determinado, os CEFPI traduzem a autonomia da escola para diminuir o insucesso e o abandono escolar;
- c. clarificar a forma como o projecto de um dos cursos pode ser um processo de formação que orienta os jovens na construção do seu projecto de vida e projecto profissional;
- d. debater o papel da escola nas suas relações com a vida e com o mundo do trabalho.

Definir teoricamente um problema permite-nos delinear a problemática. A nossa pretensão de esclarecer em que medida os CEFPI são um percurso ou um atalho no ensino básico requer que haja um cruzamento entre as questões teóricas e os aspectos que se auferiram da experiência vivida na escola em estudo:

- os CEFPI foram uma medida contra o abandono escolar procurando abrir novas perspectivas aos jovens (adquirem qualificação de nível II²) que atinjam a idade da escolaridade obrigatória;
- os alunos que pretendiam abandonar a escola, assumiram o trabalho escolar, no contexto dos CEFPI, de uma forma responsável e séria divulgando trabalhos de qualidade vistos com apreço pela comunidade;
- mais de 50% dos alunos que terminaram o curso estão empregados e exercem profissões que dificilmente conseguiriam exercer só com o diploma da escolaridade básica de 9 anos;
- as empresas locais envolveram-se e colaboraram com a escola, o que não acontecia anteriormente, aceitando os alunos para fazer a formação em contexto real de

² Nível de qualificação que exige como condição de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação profissional específica e completa numa profissão. Este nível compreende o desempenho de funções de trabalho de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras, embora enquadradas em directivas bem definidas, exigindo o conhecimento do respectivo plano de execução. Corresponde a profissionais qualificados.

trabalho e posteriormente preenchendo muitas das suas vagas de emprego com estes jovens;

- os professores, que de início se mostraram arredios e desinteressados (encontrar um grupo de professores para levar a cabo uma turma foi como *"encontrar uma agulha num palheiro"*), integraram-se neste modelo de trabalho;
- a escola é dinamizada pelo desenvolvimento de actividades e tem, como contrapartida o facto de serem medidas financiadas pelo Fundo Social Europeu (FSE) e pelo estado português, uma mais valia no equipamento da própria escola.

Estas constatações, que, como já dissemos, advêm de uma vivência profissional muito directa e participada, não as podemos ignorar, embora, neste momento, pretendamos um distanciamento do vivido que permita investigar até que ponto os CEFPI são portadores de mudança/ inovação na construção do currículo, na autonomia da escola, no papel da escola face à diferença, etc. No caso de haver mudança, é objectivo deste trabalho verificar como se processa e de que forma. Se, pelo contrário, se constatar que não há mudança, pretendemos chegar a explicações que justifiquem este facto.

I Parte

As alternativas curriculares e a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso

Capítulo I - Os novos desafios da educação

À luz de uma teoria crítica em educação, procura-se a (des)igualdade de oportunidades na sociedade e na escola.

1. À luz de uma teoria crítica em educação...

“Quando nos dedicamos à investigação educativa, podemos permitir-nos ignorar essa parte do nosso conhecimento (filosofia) que sobressai nas nossas próprias investigações? Pois se o fizermos, não podemos dizer que somos teóricos da educação, devemos conformar-nos em ser... técnicos de laboratório... sim somos meros técnicos, não podemos dizer que somos capazes de criticar os fundamentos da educação e as consequências do nosso próprio trabalho. Isto significa, simplesmente, que não podemos dizer que sabemos o que fazemos.”

(Morris, cit. Carr, 1996: 117)

Segundo Giroux (1986) as análises educacionais tanto as tradicionais, como as estruturalistas privilegiam uma lógica da racionalidade tecnocrática suprimindo as questões das relações entre poder, conhecimento e ideologia. Nestas perspectivas, as escolas são vistas como meros locais de instrução, ignorando-se o facto delas serem “ringues” de contestação entre grupos culturais, sociais e económicos com diferentes graus de poder. Na perspectiva estruturalista, a escola, é vista como um “aparelho ideológico do estado” (Althusser, 1972) cuja vocação é a reprodução das relações capitalistas da produção.

Contrapondo-se a esta posição epistemológica e sociológica, têm surgido nas últimas décadas outras formas de encarar a teoria e a prática educativas, são as chamadas teorias da resistência (que muitas vezes se apresentam como alternativas às chamadas teorias de reprodução). Muitos autores, “por referência às teorias da resistência, têm vindo a recolocar a questão das possibilidades emancipatórias da educação escolar” (Afonso, 2001: 231).

Teóricos como Adorno, Horkheimer e Marcuse, ligados ao trabalho da Escola de Frankfurt, tentam desenvolver uma teoria e um modo de crítica que tem como objectivo transformar as estruturas dominantes existentes. Em termos gerais, segundo Giroux (1986), a Escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social, sustentando que era nas contradições da sociedade que se poderiam desenvolver formas de investigação social que analisassem a distinção entre o que é e o que deveria ser.

Para a Escola de Frankfurt o entendimento da natureza da teoria deve começar com uma compreensão das relações existentes na sociedade entre o particular e o todo, entre o específico e o universal, rejeitando a absolutização do instituído. O segundo elemento constitutivo da teoria crítica é que ela deve desenvolver a capacidade de ser metateoria, significando isto que a teoria deve reconhecer os interesses carregados de valores que representa e reflectir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou a génese de tais interesses, como sobre as limitações que eles possam apresentar dentro de certos contextos históricos e sociais. O terceiro elemento constitutivo de uma teoria crítica inspira-se na máxima de Nietzsche segundo a qual “uma grande verdade quer ser criticada, e não idolatrada” (Giroux, 1986). De facto, a Escola de Frankfurt defendia que o espírito crítico da teoria deveria ser representado na sua função desmascaradora.

Contrariamente à noção positivista de neutralidade, a teoria crítica posiciona-se abertamente a favor da luta por um mundo melhor, vendo o pensamento crítico como uma pré-condição para a liberdade humana. O contributo desta escola é, neste sentido, fundamental, pois cria um valioso terreno epistemológico em que o pensamento dialéctico, enquanto pensamento crítico, se contrapõe às formas positivistas da investigação social. A teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as roturas, descontinuidades e tensões na história, tornando-as valiosas, uma vez que assim enfatiza o papel central da acção humana, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade tal como ela é e a sociedade tal como poderia ser. Seguindo a tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt, Habermas reconstruiu a ideia de *theoria* de Aristóteles³ separando-a da noção de ciência pura e orientando-a para uma base mais materialista, centrada nas acções e nas práticas dos cientistas sociais que trabalham a favor da racionalidade, da justiça e da liberdade e clarificando este interesse emancipador. As suas obras mostram o carácter da ciência social emancipadora, baseando-se na tradição da Escola de Frankfurt, que, também como já foi referido, defende uma ciência social crítica em que os valores de justiça e liberdade são tão indispensáveis para o trabalho científico como os de racionalidade e de verdade.

Em Portugal, são muitos os teóricos que seguem esta linha de investigação em educação na qual a emancipação é entendida como projecto colectivo. Não sendo

³ Aristóteles distingue o raciocínio técnico (instrumental, meios – fins), o raciocínio prático (não conhece os meios nem os fins e não segue regras metodológicas impostas) e o raciocínio científico (que se ocupa exclusivamente de questões intelectuais), (Aristóteles, 1955).

intenção deste trabalho fazer referência a todos esses teóricos, optou-se por realçar Rui Grácio que, segundo Afonso, “terá sido o último pedagogo português a partilhar muitas das perspectivas e promessas⁴ emancipatórias que emergiram com a modernidade”. Rui Grácio, ainda segundo Afonso, é um pedagogo crítico, cuja concepção emancipadora da escola parece estar por vezes muito próxima do sentido de promoção no caminho da maturidade e da autonomia que ele considera o objectivo final da educação. É um pedagogo que se mostra “comprometido com a emancipação pessoal enquanto desenvolvimento em relação à autonomia, à liberdade e à responsabilidade, mas também com a emancipação social enquanto projecto que se inscreve numa mudança mais ampla, colectiva e profunda” (Afonso, 2001).

A ciência crítica social ou da educação não é apenas um meio para o saber individual, mas uma forma de acção social colectiva profundamente relacionada com os ideais emancipadores da racionalidade, da justiça e da liberdade. Ao identificar as escolas como espaços culturais que encarnam valores políticos, histórias e práticas em conflito, a teoria crítica torna possível investigar como as escolas podem ser analisadas como expressão de uma organização mais ampla da sociedade. A distinção entre a educação e a não educação é problemática, é necessário gerir a tensão entre o educativo e o não educativo.

Aqueles que se encontram e encontramos numa situação minoritária precisam afirmar as suas próprias histórias através do uso de uma linguagem que reconstrua criticamente um corpo de conhecimento que dignifique as experiências culturais que constituem a história das suas vidas. É importante que os alunos reconheçam e se confrontem com o que a sociedade fez deles, como ela os incorporou nas suas ideologias e normas e o que é que eles precisam rejeitar e afirmar nas suas próprias histórias para poderem ter oportunidade de viver uma existência auto – dirigida.

Segundo Correia (1998), não basta abordar a cientificidade educativa na perspectiva da ciência moderna, é importante analisar/questionar criticamente a cientificidade educativa, situando-a na sua própria historicidade. É preciso reflectir até que ponto os discursos se constroem cientificamente.

⁴ Tardamente (após o 25 de Abril de 1974) procurou-se cumprir essas promessas. Hoje, 30 anos depois torna-se cada vez mais difícil sustentar que essas *promessas da modernidade* continuem a merecer consideração nas actuais políticas da educação.

“A recientificação no campo educativo supõe, por isso, o aprofundamento do trabalho de mediação sobre as mediações. Mediação entre teoria e prática, mediação entre o educativo e o não educativo, mediação entre factos e opiniões e mediação entre o individual e o social” (1998: 191).

A reconstrução da cientificidade no campo educativo está dependente de “duas atitudes metodológicas que nunca estiveram ausentes do campo da cientificidade em educação: o gosto de trabalhar nas margens⁵ e a transgressão dos territórios estabelecidos” (*ibidem*: 191). É nas margens que nos apercebemos das instabilidades resultantes “da diluição das distinções entre o educativo e o não educativo, entre o sujeito e o objecto, entre o facto e a opinião, ou entre o individual e o social” (*ibidem*: 191). A transgressão dos territórios estabelecidos permite a atribuição de uma “cidadania científica aos fenómenos que não se dão a conhecer no interior dos territórios científicos estabelecidos” (*ibidem*: 191).

À luz da perspectiva de Afonso (2001), consideramos que o debate em torno destas questões não está definido e os diferentes autores, embora centrados numa teoria crítica social e da educação, têm visões diferentes do que se vive actualmente no panorama educacional. Por um lado, há os que persistem em não abandonar o projecto do Iluminismo, ou seja, o projecto que inaugurou a modernidade, por outro lado, há os que o consideram completamente esgotado e que deve ser abandonado.

Neste momento de transição paradigmática em que surgem tensões entre **modernidade / pós - modernidade, emancipação / pós - emancipação, emancipação possível dentro do paradigma dominante/ emancipação imaginada pelo paradigma emergente**, apela-se ao poder de imaginação e de experimentação social de forma a procurar novas formas de emancipação que “nos podem ajudar a imaginar, também no campo da educação escolar e não escolar, alternativas contra - hegemónicas realistas e credíveis” (*ibidem*: 241). Admite-se que o mundo educativo vive uma crise profunda e ao consultarmos os trabalhos dos teóricos em educação mais recentes facilmente nos apercebemos dessa crise através de uma análise crítica que atravessa os diferentes subsistemas educativos.

⁵ Estas margens foram esquecidas pela moderna cientificidade ao delimitar o objecto tentando purificá-lo (Correia, 1998: 191)

Afonso (*A Página da Educação* de Março 2002) considera que hoje mais do que noutras épocas

“as referências à crise da educação escolar no contexto actual remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e, político – ideológicas muito diversificadas e, conseqüentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogêneas e contraditórias.”

Os sintomas dessa crise existencial da educação⁶ surgem na solidão profissional dos professores, na desmotivação, abandono escolar e insucesso dos alunos, na incapacidade da escola em responder à diversidade de interesses e características dos alunos, na dificuldade de relacionamento da escola com as famílias, na dificuldade da escola responder ao desenvolvimento local, etc..

Hoje vivemos uma situação aparentemente paradoxal, uma profunda crise da escola acompanhada de uma hiper-escolarização. Nesta “revolução semântica”, em que noções como

“as de projecto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização e outras... são hoje parte integrante de uma retórica que se insinua como a única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação” reforça uma “ideologia escolocêntrica, onde a crise da escola só pode ser pensada como um apelo à intensificação da escolarização” (Correia e Matos, 2001: 94).

Há uma crise institucional de regulação da escola, parte-se do princípio de que se há problemas na escola há que fazer mais escolarização, ou seja, existe o modelo de que a crise da escola se resolve com mais escola. Neste modelo não se questiona o valor pedagógico, e este acaba por se perder em algumas situações. Assiste-se a uma imputação dos problemas sociais à escola, ou seja,

“aos défices de qualificação daqueles que estão mais directamente envolvidos nesses problemas ... os conflitos armados resultariam dos défices de uma educação para a Paz, o desequilíbrio ecológico seria, por sua vez, o corolário da ausência de uma

⁶ Crise existencial porque, como refere Correia (1998: 13), “é também uma crise dos modos de se pensar a educação.”

educação ambiental consequente.” Alargam-se assim as áreas de intervenção da escola e os profissionais da educação perante “missões impossíveis” (*ibidem*: 92).

Outro factor explicativo desta crise, segundo Correia, é um défice de conflitualidade nas vivências das escolas. As práticas e o próprio discurso evitam o conflito, existe uma situação de apatia que é pouco propícia à introdução de inovações e mudanças. Faz-se o diagnóstico desta crise: “levantam-se problemas ao nível da motivação dos alunos, da realização escolar, dos currículos da violência nas escolas, da relação com as novas tecnologias” (*ibidem*: 92), do abandono escolar, entre outros, mas não se vai além disso. Os professores não mudam as suas práticas, a legislação não é revogada e continua a haver um trabalho individualista e de isolamento que dificilmente ultrapassará esta crise.

O espaço social onde se vive esta crise é que potencia rupturas. Esta crise da escola tem um fundamento antropológico e é uma crise cognitiva, em que há um défice de narratividade das experiências dos professores, ao mesmo tempo que o Estado já não se sente representado na figura do professor. Por outro lado, constata-se que os saberes que emergem na escola já não cabem nos currículos. Há um conjunto de saberes que Correia denomina “profanos”, que constituem um outro currículo. Este currículo é simplesmente ignorado, o que cria ruídos de fundo na comunicação escolar.

Actualmente assiste-se a um discurso em que a

“utilização indiscriminada do conceito de competência, a ênfase que tem sido atribuída à problemática da acessibilidade em detrimento da problemática da sociabilidade, a curricularização da aprendizagem do ofício do aluno que, em nome do respeito pelas diferenças, tende a normalizar e a homogeneizar o espaço da sua expressão legítima, constituem algumas das manifestações mais visíveis da crise dos sistemas de classificação social accionados e consagrados pela escola” (*ibidem*: 116).

A superação desta crise da escola tem de passar pelo desenvolvimento de uma

“crítica da escola que pense o educativo já não como oportunidade de acesso a uma cidadania de mercado, mas como um tempo de construção de cidadanias que é também um tempo de instabilização dos referenciais legítimos de atribuição identitária” (*ibidem*: 116).

Na perspectiva de Correia, a escola, enquanto espaço social em crise, é onde se move o binómio educação/formação – trabalho. Embora o discurso político tente estreitar as relações entre estes dois campos sociais sempre que é chamado para responder a problemas sociais como a marginalidade, o desemprego, a dificuldade de inserção dos jovens na vida activa, estes dois mundos têm-se, por assim dizer, desarticulado. A articulação entre o mundo do trabalho e o mundo educativo foi sempre complexa e paradoxal. Frequentemente, como sublinharam as teorias da reprodução, o sistema educativo contribuía sobretudo para a coincidência entre os desejos de mobilidade social e uma posição desqualificante no mercado de trabalho. A “chave” que fecha a passagem pela escola não tem qualquer serventia na abertura da porta do mundo do trabalho. Os jovens ficam num corredor sem saída entre a escola e a vida profissional, sem perspectivas sem estruturas de apoio, à espera de verem ao fundo do corredor outros caminhos que nem sempre são os “desejáveis”, pois existe uma “ética social que associa o não – trabalho à marginalidade e a outros males sociais” (Correia, 1998: 154).

No estudo que pretendemos realizar, os CEFPI serão analisados como uma alternativa curricular, cujos princípios visam facilitar a relação dos jovens com a vida activa. No entanto, pretendemos ter uma postura crítica que questione o grau de inserção no trabalho e a forma como a faz.

Uma análise das intenções que justificam os cursos em estudo permite-nos enquadrá-los perfeitamente na quarta ideologia educativa dos últimos 25 anos referida por José Alberto Correia, “a ideologia da inclusão que se desenvolveu na década de 90” e que procurou “estabelecer uma ligeira distinção entre as modalidades de gerir a questão social e as lógicas do funcionamento do mundo empresarial” e procurou “introduzir no campo educativo dinâmicas que lhe permitam elaborar respostas à problemática da exclusão social” (Correia, 2000: 31).

A origem social dos jovens que frequentam estes cursos será diversificada/estratificada ou, ao contrário, representa uma classe desfavorecida com características próprias que os inserem numa categoria comum? A resposta a esta questão pode ser um indicador de que estes cursos “obedecem à preocupação de instituir espaços de homogeneização que permitam o *tratamento cirúrgico* das diferenças e inibam o desenvolvimento da conflitualidade no interior do sistema” (*ibidem*: 23) ou,

pelo contrário, pode ser um indicador de que estes cursos são promotores de uma escola mais democrática e que, recorrendo a processos de diferenciação, a todos oferece iguais oportunidades de formação.

Também se torna pertinente saber se estes dispositivos se inserem nas políticas educativas que dão acesso às condições necessárias para a igualdade de participação no mercado de trabalho ou se, pelo contrário, “tentam gerir as desigualdades e a exclusão dentro dos limites impostos pelo sistema que as produz e que delas se alimenta” (Magalhães e Stoer, 2002: 46).

É tendo como referentes as intenções enunciadas e estando atentos à vigilância crítica de que os autores aqui citados que procuramos desenvolver este estudo.

2. ...procura-se a (des)igualdade de oportunidades na sociedade e na escola.

“... as escolas têm responsabilidade em preparar os alunos com o conhecimento e habilidades de que precisarão para desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos, bem como do que significa viver numa sociedade democrática”
(Giroux, 1986: 156).

No campo cultural, a globalização é um fenómeno que se relaciona com o espaço do consumismo, com o espaço informático, cada vez mais fora do controlo do estado-nação. O desejo de igualizar os desempenhos no mercado de trabalho, diminuindo o impacto das diferenças e reforçando a homogeneização, parece induzir ao fenómeno preocupante com que nos deparamos, *o insucesso escolar*. Por trás desta ideia está a escola meritocrática, que segundo Magalhães e Stoer (2002), “se homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades” (Magalhães e Stoer, 2002: 23).

Esta globalização pode levar à perda da identidade, à descaracterização, e, por isso, são criadas tensões entre o global e o local. No meio educativo vivem-se também estas tensões entre as tendências descentralizadoras (como, por exemplo, a implementação dos Territórios de Intervenção Educativa Prioritária - TEIP⁷) e as recentralizadoras (como é o caso dos exames nacionais). Simultaneamente, segundo

⁷ Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto e Despacho conjunto nº73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro.

Canário (2000), vivemos, hoje, a escola das *incertezas*⁸, a atitude de euforia que nasceu com a escola de massas (escola das *promessas*⁹), por acreditar que se podia criar uma sociedade mais igualitária e justa. A escolarização generalizada trouxe problemas, a escola perdeu legitimidade e passou a ser percebida como injusta, pois a criação de elites continua a ser um produto essencial do sistema educativo.

De facto, o paradigma elitista preconizado pela escola das *certezas*¹⁰, anterior à escola das *promessas*, no fundo ainda permanece de forma dominante. A escola recebe todos, mas não está preparada para trabalhar com as diferenças e, por isso, exclui uma grande parte dos que nela entram. A democracia e a igualdade de oportunidades parecem estar na entrada não se evidenciando à saída, a escola meritocrática conseguiu realizar muito bem este objectivo, ou seja “a implantação do princípio de igualdade de oportunidades de acesso à escola”, no entanto “a crise da escola meritocrática, em sociedades que cada vez mais se estruturam com base na diferença, ameaça pôr em causa as suas próprias conquistas” (Magalhães e Stoer, 2002: 24). E, neste sentido, a escola em vez de atenuar as desigualdades acentua-as. A este propósito, Stoer e Araújo consideram que a partir da década de oitenta, em Portugal, se assiste a uma “simultânea crise e consolidação da escola de massas” (Stoer e Araújo, 2000).

Por outro lado, ao nível do mercado de trabalho, vivem-se transformações profundas como a realidade do desemprego, a competição e o facto dos diplomas se apresentarem cada vez mais desvalorizados. Hoje em dia, o diploma que se desvaloriza mais rapidamente é o do 9º ano, parafraseando Canário, “não ter o 9º ano é não ter nada” mas “ter o 9º ano é o mínimo dos mínimos”. À luz do *slogan* “*paixão da educação*” e do consequente “Pacto Educativo para o Futuro” (Fernandes, 2001:24) dos últimos governos socialistas (1995/1999 e 1999/2002), surgiu uma “(nova) política educativa” que originou decisões propostas pela administração, umas mais consensuais que outras, que vieram dar a ideia de uma tentativa deste governo zelar pela igualdade de oportunidades. Com esta intenção governativa veiculada no Pacto Educativo, o próprio papel do estado é posto em causa, deixa de ter a centralidade na promoção da educação pública e passa a ser um papel mais regulador. Neste contexto, Correia fala da

⁸ Segundo Canário, é a escola que temos hoje, em que a escolarização generalizada se liga à perda de legitimidade e coerência, em termos internos, por parte da escola (Canário, 2000).

⁹ Segundo Canário, está associada à criação da escola de massas, aparece numa atitude de euforia, com a promessa de desenvolvimento e de criação de sociedades mais igualitárias (Canário, 2000).

¹⁰ Segundo Canário, é a escola que, em termos históricos, tem com referência a II Guerra Mundial, em que havia uma harmonia entre a forma escolar, a organização escolar e a instituição escolar. Era uma escola com prestígio (Canário, 2000).

crise dos estado – nação na educação, referindo que actualmente o princípio de igualdade de oportunidades não tem uma justificação simples, a justiça social já não se constrói centralmente, mas resulta do compromisso de várias ordens argumentativas. O estado já não pode assegurar o princípio de igualdade de oportunidades e este tem de ser assegurado localmente (Correia, 2000).

No último período de governação socialista (1995–2002) as políticas educativas parecem ter evoluído no “sentido de substituir a *ideologia da modernização* por uma outra ideologia igualmente eficaz, a *ideologia da inclusão*”, e, por isso, passou a ser cada vez mais frequente no discurso educativo oficial ouvir-se “referências à contribuição da educação para a gestão da crise social e para o combate à exclusão” (Afonso, 2000: 29 e 37). No entanto, já há algum acesso a massa crítica sobre algumas dessas medidas, como, por exemplo, os TEIP e os currículos alternativos. As conclusões a que se chega é que estas medidas *viraram o feitiço conta o feiticeiro*, ou seja, em vez de permitirem uma maior igualdade, vincaram uma maior desigualdade de oportunidades. Segundo Canário, Alves e Rolo (2000) os TEIP desde que foram criados até à sua operacionalização apresentaram uma grande incoerência no rumo dos seus objectivos que, começando por ser a possível concretização do princípio de igualdade de oportunidades (Despacho 147-B/ME/96), passam a ser, com o Despacho conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, uma forma de desenvolver projectos plurianuais que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação; e, no início de Dezembro de 1997, (em divulgação à imprensa), já nenhum dos objectivos anteriores é focado; sendo, então, a tónica colocada na luta contra a exclusão social. O que importa realçar é que em pouco tempo se acentua o carácter ambíguo desta medida que tenta traduzir

“a coexistência entre lógicas distintas e marcadas por profundas contradições que remontam num caso aos anos 60 e 70 (*lógica da igualdade de oportunidades*), e aos anos 80 e sobretudo 90 (casos da *lógica da qualidade* e da *luta contra a exclusão*)” (Canário, 2000: 143).

Num outro estudo, Stoer e Rodrigues, investigam duas experiências de TEIP na Zona Norte do país, tendo acabado por se tornar claro ao longo do trabalho desenvolvido que “há uma evidente desproporção entre a expectativa legislativa face ao trabalho dos TEIP e a garantia de condições efectivas para o seu bom desempenho” (2000: 192). Alerta o estudo para que se torna necessário alterar o papel

demasiadamente centrado na gestão da escola, de forma a haver articulação interescolar e com a comunidade envolvente nas práticas de intervenção educativa. A geração de políticas a que esta medida pertence é

“quanto mais ajustada quanto mais produzir respostas e dispositivos diversificados, capazes de discriminar públicos e resultados (o que poderá ser ilustrado no campo das políticas educativas pela passagem de uma ênfase no princípio de igualdade de acesso para uma preocupação com a promoção da igualdade de sucesso)” (*ibidem*: 181).

No entanto, o

“cariz remediativo e emergencial que subsiste em algumas das parcerias locais, além de prolongar uma orientação marcada pela intervenção sobre os efeitos do passado, reduz ou anula mesmo o espaço de construção (de visão antecipativa) que poderiam ocupar” (*ibidem*: 191).

No caso dos currículos alternativos, como podem ser considerados “iguais” estes alunos que ao saírem da escola apenas podem apresentar, num possível local de trabalho, um diploma de frequência da escolaridade básica?

O Despacho nº 22/SEEI/96 ao criar os currículos alternativos é objecto de reacções bastante vincadas face aos seus efeitos. Segundo Stoer, Cortesão e Magalhães (1997), e de forma sintética, as reacções face a esta medida, cuja proveniência passa pelo campo da educação especial, dos sindicatos e dos sociólogos da educação, foram: a) a escola que deveria ser para todos acaba por situar-se numa lógica de selecção e de exclusão; b) o despacho viola a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), pois é discriminatório face a certos alunos, não lhes dá oportunidades iguais, condena os jovens a uma marginalidade face ao mercado de trabalho oficial; c) transforma o abandono escolar em insucesso escolar; d) uma tentativa de homogeneizar por baixo através de um apelo (enganador) à diversidade; castiga duplamente os jovens, pois coloca-os no exterior do currículo oficial e lança-os no mercado de trabalho oficialmente desqualificados (Stoer, Cortesão e Magalhães, 1997).

Os CEFPI são também uma medida que assenta em princípios que parecem responder a muitos dos problemas que se vivem na escola e na sociedade actual, como o insucesso escolar, o abandono da escolaridade básica, a desmotivação pela escola, o

desemprego juvenil, a fraca ligação da escola com o mundo do trabalho etc. O problema pode, então, surgir na catalogação destes alunos como os “diferentes” *os COSI*, *os CEM*¹¹, *os CEI*¹², os que não tinham outra alternativa e só assim conseguiriam. É preciso estarmos preparados

“sabendo-se das consequências perversas que são esperadas pelo facto de, frequentemente, estas estratégias de gestão das desigualdades no interior da escola acabarem (apesar da eventual boa intencionalidade pedagógica) por dar lugar a novos e subtis processos de reprodução social e cultural” (*ibidem*: 32).

Quando se analisam algumas destas medidas, como o fez Canário (2000) em relação aos TEIP, encontra-se uma visão muito negativa, verificando-se que o resultado não é o que à partida se pretendia, ou seja, combater a exclusão social através de práticas educativas mais emancipatórias.

Para Santos Guerra (*O Docente*, Abril 2003), a escola luta todos os dias para que os seus alunos sejam melhores cidadãos, mais solidários, respeitadores dos valores, trabalhadores e honestos. Esta luta obriga a uma evolução constante das práticas e dos discursos pedagógicos, pelo que os professores têm que investir cada vez mais numa formação permanente que lhes permita uma reflexão transformadora. Os professores podem, potencialmente, formar um grupo coeso, comunicativo, aberto, capaz de trocar experiências, que conheça bem o contexto da escola, que cativa pais e alunos para aumentarem a qualidade da formação dos jovens. No entanto, no dia a dia das nossas escolas (que vivemos intensamente, porque também somos docentes em exercício), muitos professores são incapazes de admitir que vivem um drama, que têm dúvidas, que não entendem a situação, pois correm o risco de serem chamados incompetentes, de não saberem exercer as suas funções, ou seja

“os professores também se sentem mal, e também se interrogam sobre qual é o seu papel nesta escola. Perderam aquilo que, em tempos, foi um «público garantido» submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não eram capazes de aprender (cf. Cortesão e Torres, 1994))” (Cortesão, 2000:19)

¹¹ Curso de Empregado de Mesa.

¹² Curso de Electricista de Instalações.

Perante este quadro, o que existe é um silêncio perturbador por parte de todos os actores sociais ligados à escola. E embora nos últimos anos, principalmente com o último governo socialista, se tenha actuado em sectores prioritários da educação, essa intervenção parece assentar essencialmente no princípio de mercado (por exemplo, o Despacho 115A de 4 de Maio de 1998 – 1º mandato do último governo socialista).

Em síntese, estamos aparentemente perante uma forma emergente de regulação pelo estado, cujos “modelos económicos neoliberais” e a regulação dos “valores, das condutas e do corpo” não criam condições para uma “cidadania activa através da qual a justiça social possa ser conseguida” (Apple, 1999: 137), em vez disso, como já foi referido, lançam-se medidas¹³ que potencialmente parecem aumentar os vícios selectivos do sistema. Da Constituição da República depreende-se que todo o cidadão tem direito à educação e à cultura, cabendo ao Estado garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito na escola, no entanto, existe uma forte contradição entre a doutrina e a prática.

Ao questionarmo-nos sobre as razões por que é que nem todos os alunos conseguem obter resultados escolares satisfatórios, pode-se enveredar por atalhos dizendo que o insucesso e o abandono escolar são males necessários, baseando-nos para isso nas teorias meritocráticas, defendidas, por exemplo, por Filomena Mónica (1997), ou, pelo contrário, optar por percursos que não culpabilizam apenas a escola, a família ou o próprio aluno, mas associam estes males ao fracasso dos professores e da própria sociedade em assumir o ensino de massas. Estamos de acordo com António Magalhães quando diz, numa entrevista conduzida por António Baldaia, que

“se até aos anos 60 eram maioritariamente os filhos da classe média que frequentavam o ensino liceal, o que acontece hoje é que os filhos das classes trabalhadoras também já vão chegando ao Secundário, (...). Contudo verifica-se um fenómeno interessante: o senso comum de uma parte dos professores interiorizou uma imagem de aluno urbano, de classe média, que dispõe de livros, vídeo, música, etc., e esta imagem faz com que esses professores, enquanto classe profissional, padeçam de uma espécie de miopia pedagógica que os impede de reconhecer os alunos que têm à sua frente” (Magalhães, 2000: 18).

¹³ Por exemplo redução parcial do currículo, currículos alternativos, apoio pedagógico acrescido, apoios e complementos educativos, etc..

Preferimos, tal como Magalhães, acreditar que o abandono e insucesso escolar (nomeadamente no ensino básico) se explicam essencialmente pela “reacção de uma sociedade que está a lidar com o ensino de massas pela primeira vez de uma forma clara e que ainda não incorporou esta realidade no seu senso comum” (*ibidem*: 24).

Na esteira de Cortesão e Stoer (1999), até hoje, a escola tem tido uma função privilegiadamente instrutiva, veiculando um saber, uma cultura padrão que favorece os alunos cujo capital cultural se aproxima mais dessa cultura padrão, e afastando, por isso, todos aqueles que dela se distanciam.

“É também evidenciado através de numerosos trabalhos empíricos que os problemas de insucesso escolar, de abandono da escola, o desinteresse pelas propostas educativas oficiais, o consequente não cumprimento da escolaridade obrigatória e a posterior iliteracia são muito mais pesados nos grupos sócio-culturais minoritários” (Stoer e Cortesão, 1999: 14).

E noutro lugar os mesmos autores dizem que:

“Habitualmente, explica também Sousa Santos, a exclusão vai sendo construída através do estabelecimento de limites e de regras que não poderão ser transgredidas e a partir das quais, arbitrariamente, será estabelecido o que é normal e o que é aceitável e também o que é desviante, portanto proibido. O que é considerado interdito, irá decidir quem irá ser, arbitrariamente, objecto de eliminação: será assim eliminado quem não se situa dentro do estabelecido como sendo normal, e quem transgride os limites do aceitável” (*ibidem*: 15).

Também Magalhães e Stoer (2002) consideram que, consciente ou inconscientemente, a escola se apoia nas aquisições não escolares anteriores ou simultâneas, pelo que os alunos, consoante a sua classe social, são portadores de modelos culturais qualitativamente distintos, o que cria relações de desigualdade com a cultura valorizada e transmitida pela instituição escolar, ou cultura de elite.

Existe hipocrisia na ideologia igualitária, “quando se finge ignorar tudo o que se passa fora da escola, dado que o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais” (Snyders, citado em Veiga, 1997: 16). Enquanto os indivíduos que compõem a sociedade, tiverem diferente acesso aos percursos sociais, ocuparem posições desiguais uns em relação aos outros, é quase impossível assegurar aos cidadãos o direito à igualdade de oportunidades perante a escola.

Hoje, dadas as transformações sociais, culturais, políticas e económicas que marcam as sociedades actuais e a diversidade sociocultural que caracteriza a população escolar, impõem-se novos desafios e novos mandatos à escola. Para além da dimensão cognitiva do acto de ensinar (instrução), a escola tem de atender também à dimensão social da educação, procurando adequar-se à heterogeneidade dos alunos e instituindo dinâmicas que permitam que todos os alunos possam ter sucesso educativo. Uma escola para todos parece implicar, de facto, que ela se organize e se dinamize de forma a que todos os alunos se sintam nela reconhecidos e que haja igualdade de oportunidades. A escola deve, no mínimo, questionar

“um tipo de ensino que reproduz relações de hierarquia e subordinação, substituindo-o por modos de ensino alternativo. Modos de ensino que concedam aos indivíduos a capacidade de agirem colectiva e democraticamente. No fundo, trata-se de substituir uma escola criada à imagem da fábrica por uma outra, inclusiva e capaz de promover e desenvolver indivíduos-cidadãos, ao invés de simples produtores-consumidores” (Bessa e Fontaine, 2003: 143).

Na esteira de Leite, (2002) consideramos que as perspectivas das políticas educativas tradicionais quando não encaravam a diversidade cultural que encontravam na escola como um problema e simplesmente a ignoravam, justificavam e geravam a construção de um currículo uniforme para um único tipo de aluno. No entanto, a partir do momento em que se olha o sucesso/insucesso escolar como uma questão de “diferença” e não como uma “deficiência”, é necessário repensar o papel da escola, de forma a que haja inovação curricular que responda a essa diferença cultural, sem favorecer culturas dominantes.

Nesta linha de ideias, e de acordo com Grignon (1993), e Leite (2002), a escola ainda é uma instituição que conduz ao monoculturalismo favorecendo a cultura dominante. No entanto, considera-se que as políticas educativas actuais lançam algumas medidas, como no nosso entender os CEFPI, que podem ser uma forma de atender à diversidade desde que os professores assumam papéis activos na inovação curricular e se dê voz e reconhecimento às culturas minoritárias. A escola pode ser assumida como um espaço social em que ideais de “democracia respeitem o direito à diferença”, que se assumam como

“um espaço de desenvolvimento das diversas identidades culturais, ou seja, que não perspective formação escolar, apenas, como um veículo de inculcação da cultura maioritária ou como uma forma de guetizar certas culturas de origem” (Leite, 2002: 27).

É claro que a sociedade não pode exigir que a escola seja a única responsável por pensar o projecto da sociedade futura, pois na maior parte das vezes “o sistema de ensino reproduz as desigualdades e as hierarquias entre classes sociais” (Perrenoud, 1994: 11). No entanto, devemos considerar a escola como um bom contributo na preparação do sociedade futura, pois ela “não vai sempre a reboque, ela também desempenha, por vezes, um papel motor”(ibidem). A escola não é uma ilha dentro da sociedade e é esta que lhe atribui o direito e os meios de existência. Entre a escola e a sociedade há fortes vínculos, veiculando a primeira a ideologia e os valores do grupo dominante social, económica e politicamente. Esta ideia é percebida, tal como refere Leite (2002), quando as classes sócio-económicas mais favorecidas tentam resolver os seus desajustes nas escolas públicas, recorrendo às “escolas de elite” que se adequam às suas exigências, pois nos discursos neo-meritocráticos defendidos, por exemplo, por Filomena Mónica, “as escolas secundárias públicas” já não parecem ser “as «*passarellas*» seguras para a Universidade e para os cursos de «*distinção*»” (Magalhães e Stoer, 2003: 30). Estas questões de desigualdade de oportunidades que se vivem na escola são, sem dúvida, um reflexo da própria sociedade.

Nesta perspectiva, e reconhecendo a responsabilidade social da escola, concordamos com alguns dos autores aqui citados, e pensamos que a educação deve ser libertadora, problematizadora e consciente de forma a reconhecer e a respeitar as diferenças e a destinar-se a todo e qualquer cidadão. Secunda-se a ideia de que para que a escola leve a cabo o seu papel, é preciso um projecto curricular que “reclame uma educação onde todos se sintam representados e aceites e onde se aprenda a aceitar os outros num clima de partilha e de mútuo enriquecimento” (Leite, 2002: 135).

Capítulo II- As políticas educativas de diversificação curricular

*Não há nada mais difícil do que
tornar iguais as coisas desiguais.*
(Aristóteles)

1. Diversificação *versus* sensibilidade à diferença

A falta de trabalho, o desemprego e o emprego precário parecem ser realidades inevitáveis dos actuais modelos económicos. As escolas vêm-se pressionadas pelas famílias e por este contexto social exigindo que os alunos recebam da escola uma bagagem de conhecimentos que lhes permita entrar, com mais facilidade, no mundo do trabalho. Este cenário, por mais que as pessoas o considerem como cada vez mais natural e inevitável, é também consequência de projectos políticos e económicos mais amplos.

A preocupação da articulação da educação com a economia tem orientado algumas das actuais políticas educativas, em que o êxito e a qualidade da formação recebida pela escola é julgada em função da incorporação dos alunos no mercado do trabalho. O discurso educativo parece surgir cada vez mais economicista e empresarial. Nestes discursos, os alunos e alunas

“aparecem conceptualizados com demasiada frequência como clientes, com o que os professores e professoras passam a converter-se em produtores e os currículos em produtos e bens de consumo (...). A desigualdade, a falta de solidariedade e a competitividade começam progressivamente a converter-se em características principais da nova ética que promove o Estado neoliberal” (Apple, *et al*, 2002: 9).

Uma educação cuja preocupação sejam os valores da cidadania, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, a participação na construção do futuro da sociedade, terá de tomar posições que façam frente às necessidades da maioria da população e que respeitem as diferenças, sem se esgotarem no mandato político derivadas das exigências economicistas do mercado de trabalho. Hoje, se a educação parece não estar tão cega à diferença, conota-se, no entanto, ainda com grupos (de etnia, deficiência, género...) cuja identificação é óbvia. Estamos de acordo com Rodrigues (2001: 9) quando ele diz que considerara que a escola tem de começar a

encarar a diferença como algo inerente a todos e extrair dela uma conotação positiva. Tal como Santos Guerra (*Correio da Educação*, Maio 2003) consideramos que a diferença é uma fortuna que enriquece a todos. A tendência uniformizadora não é a que nos permite o máximo de desenvolvimento, é imprescindível mudar de concepção, acreditamos que através das possibilidades de cada um todos podemos atingir o máximo de desenvolvimento. Estamos convictos de que a escola das diferenças nos humaniza, e torna possível que todos possam aprender. “Pelo contrário, a escola homogeneizadora aumenta e multiplica as vítimas” (Guerra, 2003).

Mas nem sempre as medidas educativas que têm como objectivo diversificar o currículo são sensíveis à diferença. Nos últimos tempos, temos assistido ao lançamento de um conjunto de medidas educativas, como os currículos alternativos e a criação de cursos tecnológicos que não dão acesso ao ensino superior, que nos fazem questionar o projecto da política educativa:

“que projecto de política educativa é este que parece discriminar as filhas e os filhos da classe trabalhadora (sobretudo), dificultando o seu acesso às condições necessárias para a igualdade de participação no mercado de trabalho e na sociedade pela criação de medidas como os currículos alternativos e cursos tecnológicos que não dão acesso ao ensino superior?” (Magalhães e Stoer, 2002: 37).

Aparentemente o problema de algumas das mais recentes políticas educativas é que lançam no sistema educativo português medidas sem que o país tenha uma verdadeira cultura de escola e sem que o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso esteja interiorizado. Segundo Magalhães e Stoer, o discurso da escola para todos em Portugal é o “de uma escola simultaneamente em crise e consolidação precisamente para exprimir o processo ainda em desenvolvimento de uma cultura de escola” (Magalhães e Stoer, 2002).

” Para que tenhamos uma escola com preocupações emancipatórias é fundamental que a nossa sociedade ofereça a possibilidade de “qualquer pessoa, em qualquer etapa da sua vida, adquirir e actualizar os seus conhecimentos e competências, especialmente se reconhecermos o forte dinamismo cultural e tecnológico que define a época contemporânea” (Apple, *et al*, 2002: 11).

Diversificar já pode ser considerado uma “moda” no discurso educativo. A diversificação no subsistema do ensino secundário tem já uma longa história (desde a

criação do ensino técnico) e não parece ter terminado, o que se comprova com a reforma do ensino secundário actualmente em implementação. No subsistema do ensino básico, essa diversificação chegou mais tarde. No entanto, já deu muito que falar, por exemplo, com os currículos alternativos, mais recentemente, com os CEFPI, que estamos a analisar.

O que questionamos é se esta diversificação é lançada para servir os alunos e alunas, ou se se trata de formas de gestão do próprio aparelho político e social. São vários os autores que consideram que se as medidas educativas de diversificação têm como pano de fundo a eficácia política e social, tornando-se então a escola mais selectiva, e não valorizando, consequentemente, as diferenças no seu seio. Se a diversificação não é um recurso dos alunos, então dificilmente teremos uma escola multicultural e com sensibilidade à diferença.

“Valorizar as diferenças na escola pode querer dizer aumentar o valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais, mas especialmente dos subalternizados), sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos outros” (Magalhães e Stoer, 2002: 41).

Se aprofundarmos a análise dos dispositivos do sistema educativo que apregoam a diversificação, verificamos que existe uma tendência para diversificar as saídas para a vida activa. Continua-se a ter o aluno padrão, aquele que segue o regime normal, aquele que vai seguir para o ensino superior. Esta forma de diversificar parece não abrir perspectivas ao aluno que tem dificuldade em integrar-se no sistema padrão, pelo contrário, de uma forma enganosa, parece desviá-lo por atalhos que o levam a um caminho afunilado - o mundo do trabalho. É o que, segundo Fátima Antunes, parece acontecer com o ensino profissional na escola pública (anos 80-90 do século XX),

“o papel da educação escolar parece igualmente crucial, como mecanismo estrutural e instrumental para o processo de modernização capaz de regular quantitativa e qualitativamente a oferta de mão-de-obra, enquanto simultaneamente, pode promover e assegurar a *mobilização e transição dos jovens para o emprego*, em contexto escolar (...). Traduzindo o princípio de igualdade de oportunidades educativas em termos de, por um lado, *generalizado do acesso* à educação e, por outro, de *diversificação das oportunidades* (e modalidades) de formação como via para garantir o sucesso educativo (...), o projecto de *diversificação da educação* parece apostar no reforço da escola para a diferenciação funcional e estatutária dos indivíduos (...), traduzindo tal resultado pela necessidade de

proporcionar diferentes modalidades de realização pessoal aos jovens e de qualificar os recursos humanos para a modernização do país” (Antunes, 1998: 152).

Esta diversificação cria, no sistema educativo, uma rede de canais estreitos e sinuosos que levam o aluno para a chamada vida activa sem lhes permitir outros percursos, que, de uma forma alternativa, respeitariam o princípio da igualdade de oportunidades.

A educação é um acto político. Todos os sistemas educativos revelam as ideologias políticas dos regimes que lhe estão subjacentes. Estamos em concordância com Magalhães e Stoer quando sublinharam que o actual mandato político para a escola pública se estrutura a partir de três aspectos fundamentais:

- **as transformações sofridas pela regulação estatal**, em que tem havido uma crescente contratualização entre o estado e os agentes sociais, o que se comprova na frequente utilização de conceitos como: autonomia, parceria, protocolo, etc.;
- **as transformações ocorridas na natureza do trabalho e na sua organização**, em que flexibilidade é sinónimo de empregabilidade. Ser flexível é uma condição para ser bem sucedido no mercado de trabalho;
- **a reconfiguração da cidadania individual e colectiva**, em que o local, a diferença, em geral e o factor étnico parecem estar a emergir como importantes estruturadores da cidadania. A cidadania deixa de ser vista como património comum e passa a ser encarada como uma cidadania multicultural.

Torna-se pertinente que nesta investigação analisemos os CEFPI como um dispositivo da política educativa do governo socialista (1995/1999 e 1999/2002), à luz deste quadro.

2. O ensino técnico oficial (anos 1948 e 1983)

Para se compreender as mudanças que se foram implementando no sistema educativo português é fundamental enquadrá-las no contexto do desenvolvimento das políticas educativas num período mais amplo.

Tomando como referência as políticas educativas do Estado Novo (2ª República – 1926/1974), logo no início da sua vigência, é possível dizer-se que “na maré cheia de novas construções de edifícios públicos desde há duas décadas empreendidas e levadas a cabo pelo Governo da nação, o ensino técnico-profissional parecia injusta e lamentavelmente esquecido” (*Escolas Técnicas*, doravante ET, nº 14, cit. in Grácio, 1986: 41), e que o ensino técnico na década de 40, mereceu renovada atenção do governo. Surge a reforma do ensino técnico em 1948, cuja preparação, por razões de vária ordem, se prolongou por quase toda a década.

Segundo Sérgio Grácio, tal como com as medidas tomadas relativamente ao ensino primário (combate ao analfabetismo, incremento do ensino primário), também com a reforma do ensino técnico se pretendia o desenvolvimento económico do país.

As principais mudanças visadas por esta reforma foram as seguintes:

- a introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, aumentando o número de anos de escolaridade;
- o aumento do número de tempos lectivos / situação estranha e contraditória com o regime de restrição das despesas;
- um alongamento na parte dos programas das disciplinas dedicadas à formação geral em detrimento da formação prática;
- a diversificação dos cursos e das modalidades da sua frequência;
- aproximou o ensino técnico do liceal, sobretudo através da introdução do ciclo preparatório (Grácio, 1986).

Também na esteira de Sérgio Grácio podemos constatar que a reforma não alterou, contudo, as tendências sociológicas anteriores, pois continuava a predominar o sexo masculino no peso dos diplomados, embora no ensino técnico este fosse significativamente menor do que os que faziam os cursos gerais (*ibidem*).

Se analisarmos as políticas educativas do Estado Novo face ao ensino primário, verificamos que a importância que lhe havia sido dada, aquando da 1ª República, lhe é retirada. Este sistema político não valorizava a educação, considerando mesmo alguns dos seus apoiantes que quanto mais ignorante fosse o povo, mais feliz seria. Declarações públicas, de representantes do referido regime político, como Virgínia de Castro e Almeida, confirmam esta postura:

“... Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos” (1927).

São, de alguma forma, glorificadas a ignorância, acompanhada da obediência, da limpeza, da ordem e da pontualidade. Havia que convencer o povo que cumprir a escolaridade mínima obrigatória (três anos) é mais do que suficiente. As políticas educativas de então foram, assim, marcadas pela recusa na extensão vertical da educação, o que se verifica com a redução da escolaridade obrigatória em 1927 (Decreto 13619) de 4 para 3 anos e com a recusa em aumentar este número de anos. Esta corrente política contraria a corrente liberal defendida pelos países anglo-saxónicos, onde, como afirma Filomena Mónica,

“a questão fundamental foi sempre a da igualdade de oportunidades e da mobilidade social (...). A extensão progressiva da escolaridade obrigatória, a expansão do ensino superior (...) forma em parte, consequência desta política” (Mónica, 1981).

A seguir à II Guerra Mundial surge uma nova postura na acção governamental, com a introdução de algumas medidas que pretendiam diminuir o analfabetismo e desenvolver o ensino primário. Estas medidas foram influenciadas pela necessidade de caminhar no sentido da montagem de uma estrutura industrial mais evoluída. É neste contexto que surge a reforma do ensino técnico, que começa a funcionar em paralelo com o ensino liceal, acentuando-se a separação entre liceus e escolas técnicas: aquelas funcionando como via de acesso privilegiado ao ensino universitário, estas visando a formação de mão-de-obra especializada e o acesso ao ensino médio.

Esta reforma, analisada por Sérgio Grácio (1986), apresenta-se-nos como uma medida educativa, embora influenciada pelo regime político da época, com aspectos muito inovadores e que não se enquadram nas políticas educativas que lhe são contemporâneas, pois, com estas, “a restrição nas despesas e a modéstia das realizações são ainda a regra, e ainda levará muito tempo para que a 4ª classe seja definitivamente incluída na escolaridade obrigatória” (*ibidem*: 45). Esta reforma “inscreve-se no contexto de uma política educativa cuja medida mais assinalável foi a redução, em 1929, da escolaridade obrigatória para três anos” (*ibidem*: 99).

Sobre esta reforma do ensino técnico, Sérgio Grácio aponta, de forma clara, alguns dos aspectos por ela veiculados:

- os economistas da educação acreditavam que o rendimento aumenta com a instrução;
- a reforma surge de “cima para baixo”, do governo, sem qualquer pressão do patronato, (é o governo que toma a iniciativa, os patrões só acompanham a reforma depois desta ter sido desencadeada). O estado é que a tenta enquadrar no mundo do trabalho, embora fosse o patronato o primeiro interessado e quem devia apoiar activamente esta reforma. O governo acreditava que o ensino técnico poderia ter um papel importante no desenvolvimento económico do país (esse argumento poderá explicar o *voluntarismo governamental* desta medida educativa);
- a reforma de 1948 é duplamente voluntarista, expande a rede escolar, embora com um compasso de espera, e prolonga a escolaridade no ensino técnico;
- esta reforma encaixa-se numa política educativa peculiar. A acção governamental, ao contrário do que aconteceu com muitas outras medidas, adianta-se ao fenómeno e decide avançar com a reforma numa altura em que a procura não o justifica, expandindo a rede escolar sem qualquer pressão por parte desta;
- quando se analisam os dados estatísticos verifica-se que a procura não foi um factor de pressão da reforma, pelo contrário, esta veio acentuar o declínio que já se verificava de 1947 a 1948 (cujos argumentos legitimadores eram o acréscimo do número de anos de escolaridade que aumentava os custos e a dificuldade em ter bom aproveitamento com o alongamento da escolaridade). Este facto vem sublinhar o carácter voluntarista da reforma. Mais tarde, com o aumento da rede, e num contexto económico em que o nível de vida foi melhorando e houve crescimento económico e aumento do número de empregos, passa, então, a haver uma procura muito maior do ensino técnico;
- um pequeno grupo de patrões considerava a formação e o ensino técnico importantes para o melhor desenvolvimento das suas empresas. Há casos, ainda que pontuais, de colaboração estreita entre a escola e as empresas;

- pelo país começam a surgir exemplos de empresas que através de algumas medidas (como, por exemplo, o reduzir o horário de trabalho dos aprendizes para que estes possam frequentar a escola técnica, a oferta de prémios aos alunos com melhor aproveitamento, etc.), mostram um apoio claro à reforma;
- a doutrina humanista, que caracterizava a comissão da reforma, teve um papel muito importante. Essa comissão conseguiu impor as linhas principais da sua doutrina ao Ministério, à Câmara Cooperativa e ao Governo, o que permitiu aos responsáveis pelo ensino técnico ter autonomia na sua regulamentação, o que se verifica claramente na prevalência dada à educação geral, realçando a vertente humanista da reforma;
- defendia-se a ideia de que aqueles que vão, em princípio, ocupar uma posição subordinada na divisão social do trabalho, são dignos de ter acesso aos conhecimentos da cultura geral (igualdade de oportunidades);
- o estatuto social do operário formado pelo ensino técnico alterou-se: a remuneração passou a ser superior, o acesso ao emprego era facilitado, entre outros factores;
- nesta reforma, os empresários, ou seja, as entidades empregadoras, não tiveram um papel activo e participativo;
- o governo foi quem manifestou o maior interesse em reformular e expandir o ensino técnico (o que não deixa de ser uma situação estranha, uma vez que o governo não parecia, na época, interessado em aumentar a escolaridade);
- nas décadas de 1930 e 1940 os patrões não demonstravam qualquer interesse na formação dos operários. Não se preocupavam em ter empregados qualificados. A sua participação na reforma foi insignificante, pois quase não deram qualquer sugestão que contribuísse para o aperfeiçoamento do ensino técnico, isto é, poucos se pronunciaram;
- mesmo com a reforma em curso e o aumento significativo na procura do ensino técnico, o governo continuou a dar prioridade à construção dos liceus. Só depois de 1950 se decidiu pela construção de escolas técnicas novas;
- embora possamos admitir que a grande procura de algumas escolas do ensino técnico, após a reforma, tivesse sido um factor de pressão, continua-se a verificar algum desinteresse e lentidão, por parte do governo, em criar condições para que a medida resultasse;

- no parecer da Câmara Cooperativa (analisando a proposta da Comissão da reforma), havia receios de que os alunos com o ciclo preparatório ficassem com uma tão grande formação geral e que acabassem por perder o interesse em fazer o serviço de operários. Esta questão gerou um debate que se apresentava em duas frentes: uma, que defendia a formação técnica do indivíduo (doutrina tecnocrática – contra a proposta da Comissão da reforma) e, outra, que considerava muito importante a formação geral, que o ciclo preparatório incluía (doutrina humanista – a favor da Comissão da reforma). Este debate governamental veio, mais uma vez, enfatizar a desconfiança do governo perante o "excesso" de educação, principalmente das classes mais populares;
- a ascensão económica e social dos mais aptos era considerada pela comissão da reforma uma vantagem e um problema para o governo, que receava que a educação geral levasse a aspirações pouco convenientes às classes sociais dos operários.

A reforma do ensino técnico de 1948 tem uma configuração muito peculiar e diferente de muitas outras medidas que lhe são contemporâneas. Com a sua implementação, a sociedade portuguesa, que antes não conseguiam chegar ao ensino secundário, tinham agora cada vez mais diplomados no ensino técnico. Perante esta situação, o governo não se antecipa, alargando a escolaridade obrigatória, pelo contrário, vê-se *forçado* a prolongar a obrigatoriedade escolar por dois anos. O alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos é uma medida que, separada 20 anos da reforma de 1948, se situa "na lógica da política educativa do regime, adversa à expansão vertical do sistema escolar" ao contrário da reforma que apresenta um cunho inovador que contraria todas as tendências educativas do regime (Grácio, 1983). Em última instância, o ensino técnico surge como uma via alternativa ao ensino liceal, reproduzindo, no interior do sistema educativo, um conjunto de hierarquias e de desigualdades sociais.

Até 1976¹⁴, o ensino técnico esteve organizado segundo os moldes de 1948. Durante este intervalo de tempo, para além do país ter passado de um regime político opressivo e adverso à mobilidade social (Estado Novo – 2ª República – 1926 a 1974), para um regime democrático (3ª República – 1974 à actualidade), várias foram as

¹⁴ Segundo Sérgio Grácio (1986), ano em que foi lançado o processo de unificação do primeiro troço do ensino secundário, que culminaria, em 1978, com a criação do 9º ano de escolaridade.

mudanças que se fizeram sentir no sistema educativo português: o prolongamento da escolaridade obrigatória, o aumento massivo da procura de educação, a expansão da rede escolar.

Assistimos ainda, desde meados dos anos 1950 até ao primeiro quartel da década de 1970, a um fenómeno que Sérgio Grácio apelida *procura optimista de educação*, que se caracteriza como um período em que se crê que a escolarização permite melhorar as posições sociais dos indivíduos. Quando deixa de haver harmonia entre o desenvolvimento das estruturas sociais e das educativas (como, por exemplo uma crise económica ou a saturação dos sistemas escolares) passa-se a observar um fenómeno inverso, ou seja, *a procura desencantada de educação* (Grácio, 1986: 127). Esta fase está associada a outros fenómenos como a desvalorização dos diplomas, o aumento do desemprego, etc. Pensamos que o sistema educativo português a partir da década de 1970, entrou nesta fase e, para nossa inquietação, ainda dela não saiu.

Se analisarmos de forma comparativa as reformas educativas da década de 1970 com as da década de 1980 verificamos uma

“substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mais restrita, entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 22).

Centrando-nos no período de 1970 a 1980, e tendo por base a análise feita por Stoer, Stoleroff e Correia (1990), consideramos fundamental abordar mais pormenorizadamente os períodos anterior e posterior à Revolução de Abril de 1974. Assim, antes da *Revolução dos Cravos*, assistimos “a um período de incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação; um período de renovação ideológica na sequência da revolução de Abril de 1974 até finais de 1975; e um período de «normalização» de 1976 a 1980/81” (*ibidem*: 22). No primeiro destes períodos não podemos deixar de referenciar a Reforma “Veiga Simão” de 1970 a 1973. Esta reforma cujos principais objectivos eram “garantir a igualdade de oportunidades e promover o desenvolvimento económico e social”, “colocou, no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola” (*ibidem*: 23). Segundo Stephen Stoer antes da revolução de Abril esta reforma foi interpretada de duas maneiras:

“como uma reforma essencialmente preocupada com a mobilização dos recursos educacionais de modo não apenas a estimular e a espicaçar o desenvolvimento económico e a modernização do país mas também para fazê-lo dentro de um projecto mais vasto de desenvolvimento nacional e progresso social (Stoer, 1986: 114).

E por outro lado como:

“uma reforma necessariamente restrita à mera reorganização de recursos e, deste modo, sem qualquer intenção ou, no mínimo, sem qualquer esperança de resolver uma crise política social e económica que exigia muito mais do que palavras-de-ordem e retórica política para encontrar solução” (*ibidem*: 114).

Com a revolução de Abril de 1974 e consequente democratização política o sistema educativo português confrontou-se com o problema da democratização do sucesso e todas as questões ligadas com o combate das desigualdades sociais. No pós-25 de Abril foram tomadas algumas medidas que iam de encontro a este combate das desigualdades sociais, como foi por exemplo a

“extinção do Ensino Comercial e Industrial e a consequente unificação do ensino secundário, devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 23).

De acordo com Joaquim Azevedo (1994), com a unificação:

“não se acabou com a estratificação social pela simples razão de que a escola, quaisquer que sejam as suas reviravoltas internas, não gera nem elimina a estratificação social; uniformizar e unificar os percursos de formação, dando o mesmo a todos, não favorece a igualdade de oportunidades (...); a unificação igualitarista dos percursos do ensino secundário foi claramente um processo de subordinação à matriz liceal e ao ensino elitista, abstracto e livresco (...) (1994: 107).

Os efeitos, desta unificação e a consequente licealização do secundário reforçaram “o desenvolvimento das aspirações de que o crescimento vertiginoso de um ramo liceal a deixar bem para trás o técnico era simultaneamente efeito e uma das causas” (Grácio, 1986: 146).

Assim, a unificação do ensino secundário foi uma das causas próximas da reforma de 1983 do ensino técnico (também chamada de Reforma “Seabra”), que por

sua vez se localiza na análise de Stoer, Stoleroff e Correia (1990) no período de 1981 a 1988. Segundo estes autores o período caracteriza-se por ser marcado pela preocupação com a renovação económica e caracterizado por um «novo vocacionalismo» (e novo funcionalismo) na educação” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 22). A “Reforma Seabra” insere-se num conjunto de medidas que tentavam neste período promover a reforma e modernização do sistema educativo, entre outras a Lei da Aprendizagem, a Lei de Bases do sistema Educativo (ainda em vigor) e o projecto das Escolas Profissionais.

A compreensão desta reforma passa pela sua contextualização no estágio *da procura desencantada de educação* que o sistema escolar vivia e no próprio desenvolvimento do ensino secundário. Este contexto está, efectivamente, associado ao grande crescimento do ensino secundário e à crescente procura no acesso ao ensino superior que se encontra cada vez mais limitado. Este crescimento de diplomados no ensino secundário conduziu à desvalorização dos diplomas e à necessidade do governo criar medidas de “escape” como a instauração do ensino superior politécnico, de forma a desviar as aspirações dos estudantes, mas estas medidas fracassaram nos seus intentos, e o número de candidatos ao ensino superior continua, actualmente, a aumentar.

Travar esta tendência era uma preocupação da acção governamental, logo estava fundamentada a implementação da reforma de 1983 do ensino técnico. Tinha de haver uma maneira de resfriar, de forma gradual, as aspirações dos estudantes.

“O que esta reforma de 1983 tem de comum com medidas como a da instituição do propedêutico, do *números clausus*, do 12º ano e do 12º ano profissionalizante, é o facto de estar objectivamente orientada para desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior (...)” (Grácio, 1986: 147).

Esta reforma, segundo Grácio, introduz um ramo técnico no ciclo complementar, com dois tipos de cursos: os profissionais (destinados à formação de operários especializados, como por exemplo, secretário-datilógrafo ou mecânico automóvel) e os técnico-profissionais (orientados para posições da pequena burguesia, como por exemplo, técnico de agricultura, técnico de electrónica e técnico de obras). Neste ramo técnico do ensino secundário, as possibilidades de ingressar no ensino superior surgem diminuídas, principalmente devido ao seu plano de formação, ou seja,

“à sua menor formação nas disciplinas de carácter geral relativamente aos seus concorrentes da via nobre” (*ibidem*, 158).

No início, esta reforma entendia que a acção governamental dava prioridade aos cursos profissionais (que incluíam, no final, um estágio em contexto real de trabalho). No entanto, bastaram dois anos para que as prioridades se invertessem. As razões que, segundo Sérgio Grácio, explicam esta inversão são a menor procura dos alunos face aos cursos profissionais que davam acesso a uma profissão não aspirada, a deficiente oferta dos cursos associada à resistência passiva dos professores que não queriam ver o seu estatuto afectado com o recomeço do ensino técnico diurno e a dificuldade das escolas em ter equipamentos adequados ao tipo de formação (*ibidem*: 160).

A reforma de 1983 teve os seus obstáculos e nunca atingiu o ponto alto que alcançou a de 1948 na segunda metade dos anos 1950 e 1960, “o ensino técnico nunca chegou verdadeiramente a ocupar uma posição dominante na história da escola secundária” (*ibidem*: 167). Enquanto que, na reforma de 1948, a componente económica tem um grande peso, na de 1983 valorizou-se mais a componente de tecnologia social. Se foi dito que a primeira reforma surgiu do voluntarismo governamental o mesmo não se poderá afirmar da segunda, cuja acção governamental teve como pressão a procura de educação, “embora desencantada”, e a necessidade de legitimar o sistema de ensino. Também nesta reforma não houve qualquer pressão do grupo patronal. Entendemos a reforma de 1983 como um dispositivo corrector que pretendia moldar a realidade escolar e social numa determinada direcção.

“Assim, a recente reforma do ensino técnico está objectivamente orientada para desviar do ensino superior e para encaminhar para o trabalho operário os adolescentes que permanecem no sistema escolar para além do unificado” (*ibidem*: 179).

Em suma, e na esteira de Sérgio Grácio, da análise às medidas educativas que abordámos é possível afirmar que qualquer medida tem presente uma intenção governamental que, em última análise, explica o seu significado. A tipologia de Cortesão, Magalhães e Stoer (2001), que sustenta o facto de qualquer medida educativa poder ser analisada segundo diferentes níveis, neste caso três, que se articulam entre si: o nível 1 corresponde aos autores e decisores, o nível 2 corresponde à medida propriamente dita, e o nível 3 corresponde à interpretação e implementação

da medida, em que esta surge como projecto de mudança social. Transpondo esta tipologia para os CEFPI, a decisão política do anterior governo ao concebê-los como ofertas curriculares promotoras de igualdade de oportunidades, nomeadamente como uma alternativa curricular para aqueles que não pretendem percorrer o currículo normal, insere-se no nível 1. Quando políticos, ou mesmo, representantes dos vários órgãos de administração escolar os defendem (em relatórios publicados) como uma medida emancipatória estamos num nível 2 de análise. Na realidade escolar em que professores, técnicos, pais e encarregados de educação colaboram e discutem a sua implementação estamos num nível 3 de análise.

3. O ensino profissional e técnico-profissional (anos 80-90 do século XX)

Portugal, como alguns outros países europeus, apresenta-se como um país semiperiférico. Neste contexto, a política educativa tem assentado na ideia de que a oferta de recursos humanos qualificados adequadamente é fundamental para a modernização da economia e ainda “que mesmo numa situação de desemprego intenso existem empregos potenciais que permanecem vagos em consequência da falta de mão-de-obra qualificada” (Richardson e Henning, 1984). As decisões da política educativa tendem ao estreitamento das relações explícitas entre o sistema produtivo e o sistema educativo que acaba por ser cada vez mais influenciado pelas instituições que lhe são exteriores. O lançamento das escolas profissionais em 1989 e a promoção do ensino técnico-profissional são exemplo da mudança das prioridades atribuídas à educação em Portugal. Os discursos sobre as desigualdades sociais tinham passado, dando-se então prioridade à competitividade económica do país. Verifica-se “a substituição da problemática da democratização do ensino pela valorização do papel da escola na produção de mão-de-obra nos seus diferentes níveis de qualificação” (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993: 26).

Segundo Correia, Stoleroff e Stoer (1993), o discurso educativo da década de 1980 em Portugal orienta-se em redor de duas temáticas:

- a igualdade de oportunidades¹⁵;

¹⁵ Neste caso, a expressão não tem o significado que ao longo deste trabalho se pretende que tenha, ou seja, igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, mas o sentido meritocrático que, segundo a nova perspectiva, pode ser contrário à democratização do ensino.

- a modernização do país, o desenvolvimento tecnológico e o desafio de 1992 (Tratado de Maastricht, ou seja, o Tratado da União Europeia).

A igualdade de oportunidades substitui a problemática da democratização do ensino e é sinónimo de diversificação da oferta de formação. Este propósito ganhou corpo com o arranque do projecto das escolas profissionais e com a intenção de diversificar a oferta de formação após a escolaridade obrigatória de nove anos (ensino tecnológico).

A modernização do país, o desenvolvimento tecnológico e o “desafio de 1992” são uma espécie de *leitmotiv* do discurso político que tem subjacente a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida “activa”. Este discurso da modernização foi crescendo desde a revolução de Abril e, nos anos 1980, estava no auge. Passa-se de um discurso em que a democratização do ensino e a preocupação em seguir um modelo de escola democrática congruente com o combate às desigualdades sociais e à aposta num movimento dos trabalhadores em que estes teriam capacidade de se “apropriar colectivamente dos meios de produção e, consequentemente, capacidade de gerir colectivamente os sistemas de formação” (*ibidem*: 29), para um discurso da modernização que revela a crise do movimento operário (tão forte na revolução de Abril) e, consequentemente, das ideologias que lhe estavam ligadas.

Portugal assumiu como modelos os sistemas sócio-económicos dos países do centro, que são considerados como modelos a atingir. O discurso da modernização que caracteriza este período pretende emitir um juízo de valor sobre a evolução social, partindo da sua situação, atrasada e desajustada, adoptando projectos e inovações importadas sem ter em conta os factores endógenos de transformação social (Stoer, 1986). Esta opção por modelos externos advém do pretexto de Portugal estar a integrar-se num novo espaço socioeconómico que lhe ultrapassa as fronteiras geográficas, a Europa.

Esta política nacional reflectiu-se nas políticas educativas que encaram a relação escola/trabalho como a preocupação central na definição dos seus objectivos. Esta relação não é encarada como uma relação crítica, mas como uma relação de cooperação em que a escola deverá funcionar cada vez mais ao estilo empresarial. Roberto Carneiro ao projectar a educação e o emprego (final do século XX início do século XXI) referia que

“a redistribuição dos estudantes do secundário, valorizando os cursos e as carreiras nos domínio técnico e tecnológico é não só consentânea como implica a aquisição de uma sólida formação de base que favoreça no futuro a reconversão e mobilidade profissionais resultantes do processo acelerado de mudança que deverá ter lugar e cujas repercussões se fazem sentir de modo directo e imediato nos perfis dos profissionais que se deverão adequar aos novos processos e às novas técnicas produtivas” (Carneiro, 1988: 16-17).

Ainda segundo o mesmo autor,

“as linhas de desenvolvimento concebidas [pelo estado] deverão, por outro lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda do conceito de «escola» e de «empresa», uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto a segunda irá gradualmente perfazer funções nos domínios da formação e da pesquisa. (*ibidem*: 18).

A modernização, que assim se torna em ideologia, no campo educativo insiste numa ligação da escola com o trabalho, quando este está a atravessar uma crise que poderá levar à opção entre uma “sociedade do desemprego” e a sociedade dos “tempos livres”. Esta crise da sociedade do trabalho está associada à crescente introdução das novas tecnologias de informação e comunicação, que tem sido acompanhada por uma diminuição da importância do trabalho produtivo e uma inevitável reestruturação do mercado de trabalho (Castells, 1999).

As escolas profissionais surgem como uma medida que, para além de ser alternativa para qualquer jovem, também poderia dar resposta à inexistência de saídas profissionais para os jovens que abandonam o sistema educativo com um défice de formação ou com uma formação desajustada ao mercado de trabalho, agora muito mais exigente. Esta medida insere-se, assim, num conjunto de outras que pretendem dar resposta “a solicitações sociais de competências escolares no mercado de trabalho” (*ibidem*: 39).

Na esteira de Joaquim Azevedo (convidado, em 1987, por Roberto Carneiro para lançar as “escolas profissionais”), a criação das escolas profissionais foi uma experiência que gerou um “movimento imparável” e uma grande “onda de entusiasmo”, envolveu um número significativo de “instituições da sociedade civil portuguesa”, o que justifica a necessidade sentida, pelas mesmas, da qualificação de

“técnicos intermédios”. Esta aposta autónoma da sociedade civil é considerado o elemento crucial deste projecto e mostra que estas instituições se uniram e

“sonharam com jovens qualificados profissionalmente como obra das suas próprias mãos, como frutos de árvores plantadas e regadas por si próprios. Pode, na verdade, afirmar-se que as escolas profissionais resultaram de um processo de associação local de pessoas e de entidades, com características e fins diversos, unidas pela promoção de qualificações profissionais de nível intermédio e pelo incremento do desenvolvimento local” (Azevedo, 1994: 92).

Ainda na perspectiva de Joaquim Azevedo, este modelo foi definido pelo estado, assim como as suas orientações e limites do seu desenvolvimento, tendo disponibilizado os meios estruturais para apoiar as instituições, ou seja

“o estado escolheu para si um papel regulador. As instituições locais provaram, mais uma vez, que o Estado não é o construtor exclusivo do *edifício social*, e empenharam-se, na sua generalidade na construção de projectos de formação territorializados e com impacto social local” (*ibidem*: 96).

Contudo, Joaquim Azevedo reconhece que todo este processo não foi isento de tensões e contradições, mesmo admitindo as críticas e os riscos, considera que não se podia ficar parado, mesmo que o Estado perdesse o controlo da situação e que o seu papel de regulador não fosse completamente possível. Admite que

“a própria subordinação financeira é fortemente condicionadora da autonomia pedagógica e administrativa. As escolas profissionais facilmente tendem a resvalar para o modelo dominante das escolas secundárias, seus vizinhos mais próximos, escolas que vivem grandemente dependentes da administração educativa.

Além disso, tenho como um dado adquirido que a autonomia só o será na medida em que resultar de uma conquista que se vai ganhando e não na medida em que traduz um atributo legalmente instituído, uma benesse consignada *à prior*” (*ibidem*: 97).

Curiosa é a interpretação que Joaquim Azevedo faz das vozes dos dirigentes políticos e empresariais. Quando os ouve dizer, que Portugal e o seu sistema educativo «são uma desgraça», que precisa com urgência de uma formação de técnicos e profissionais altamente qualificados, (ignorando completamente o fenómeno das

escolas profissionais) pensa que “como a actriz principal desta peça não foi a burocracia estatal nem os aparelhos partidários, não houve peça” (*ibidem*: 99).

O discurso da modernização estabelece uma relação entre o desenvolvimento tecnológico e algumas das medidas educativas lançadas como a “revalorização do ensino técnico-profissional e o relançamento e criação de estruturas de coordenação do ensino profissional” (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993: 39). Os apelos constantes às novas necessidades económicas denotam uma subordinação clara da política educativa às preocupações das políticas industrial e económica. As preocupações democratizantes ficaram para segundo plano, o que parece pedir-se agora ao sistema educativo é que se estruture em função do próprio reconhecimento do mercado de trabalho.

Segundo Correia Stoleroff e Stoer (1993), embora as medidas educativas referidas tenham surgido fundamentalmente da acção governamental, sem pressões do mundo empresarial, a sua implementação, principalmente no domínio das escolas profissionais, produziu intervenções e iniciativas surpreendentemente inovadoras, que o governo deixou de poder controlar.

As mudanças que se fizeram sentir no sistema educativo, na década de oitenta, em Portugal podem ser encaradas como uma estratégia modernizadora de um estado semiperiférico que, numa tentativa de acompanhar a modernização dos países do centro, tenta oferecer uma qualificação de acordo com a procura dos sectores empresariais.

Em suma, as políticas educativas, que vigoram na década de oitenta, haviam alimentado a ilusão de que a igualdade de oportunidades conduz a um estreitamento da relação escola / mundo do trabalho, e que o sistema educativo cumpre as suas funções sociais formando para os empregos disponíveis. A diversificação que existe no mundo da produção é acompanhada pela diversificação do mundo educativo. Esta ideia é alvo de um discurso de desconstrução, pois não

“era reproduzindo no sistema educativo as hierarquias e desigualdades que existem num mundo de trabalho estratificado e pouco democrático na sua organização que se ia proporcionar uma igualdade de oportunidades para o sucesso escolar” (*ibidem*: 47).

4. Diversificar o currículo no ensino básico (a década de 1990)

4.1. Dos currículos alternativos às alternativas curriculares

Com a revolução democrática de 1974 dá-se o fim do regime colonial e, na sequência, surge como desígnio político estruturante a integração europeia. Este foi o principal factor que impulsionou o crescimento económico e a criação de um conjunto de infraestruturas no sentido de desencadear o desenvolvimento social e económico. A integração europeia levou Portugal a assumir características de uma sociedade moderna, aberta aos mercados e orientada por princípios democráticos. Decorrente deste enquadramento político, as mudanças sócio - económicas no nosso país foram uma consequência inevitável.

A estrutura do emprego foi-se alterando e assistiu-se à diminuição do emprego nos sectores primário e secundário, nomeadamente em certos sectores de actividade produtiva como as actividades económicas tradicionais, isto é, as pequenas empresas, por exemplo, do sector têxtil foram-se debilitando cada vez mais encerrando face à dificuldade em acompanhar a competitividade do mercado (Figueiredo, 1993). É complicado para estes sectores entrar num modelo de desenvolvimento em que a competitividade não se baseie no baixo custo da mão-de-obra, mas na sua qualificação. Por outro lado, muitas vezes, a modernização e reconversão destes sectores tradicionais torna-se difícil, pois exige reformas estruturais, nomeadamente na modernização de equipamentos e infraestruturas, na alteração progressiva das condições de trabalho e na requalificação social e profissional. Há a necessidade em apostar na capacidade de inovação tecnológica e nos modos de gestão e organização do trabalho.

De 1992 a 1996, a situação do desemprego em Portugal veio a agravar-se, situando-se no final de 1996 em cerca de 330 mil¹⁶ o número de pessoas que não dispunham de um emprego. Embora este agravamento tenha incidido em todos os grupos etários e em ambos os sexos, o grupo dos jovens torna-se um dos grupos mais afectados, passando de níveis médios de 75 mil desempregados jovens em 1992, para níveis de 110 mil jovens sem emprego em 1996. Esta questão do desemprego reflecte a ideia de que é a população jovem a que apresenta maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho, uma vez que a

¹⁶ Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

sua maioria não dispunha de qualquer experiência profissional. Tornava-se urgente apostar, pois, na formação profissional dos jovens.

Foi neste quadro sócio-económico que o estado português constituiu o chamado Programa para a Integração dos Jovens na Vida Activa e tentou fazer acreditar que, por detrás destas medidas de formação profissional, havia a preocupação em fazer da educação uma questão política. Este Programa integrava medidas com esperado impacto na transição da formação inicial para a vida activa, cujos princípios orientadores eram os seguintes: o acesso generalizado à educação, a garantia da qualidade dessa mesma educação e a responsabilização e participação dos vários actores sociais.

A política educativa que está subjacente a este Programa é atravessada por “duas vertentes estruturantes: a vertente da *modernização* e a vertente da *democratização*” (Canário, Alves e Rolo, 2000: 139). Quanto à modernização ela exprime a visão de desenvolvimento assente “na trilogia produtividade-competitividade-emprego” (*ibidem*: 139). A vertente da democratização reforça a ideia de que se quer superar o “carácter tardio e inacabado da construção, em Portugal, da escola de massas” (*ibidem*: 139).

Estas medidas surgem enquadradas nos diferentes percursos contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986) - ensino básico, ensino secundário, superior e, ainda, nas modalidades especiais da educação escolar onde se encontra inserida a formação profissional.

4.1.1. Os currículos alternativos

No que se refere à diversificação do currículo no ensino básico, a primeira medida surge em 1991 com o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. Este Decreto define um regime educativo especial que procura enunciar um conjunto de adaptações das condições em que se processa o ensino - aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (diagnosticadas por técnicos da área). São os chamados currículos alternativos com aplicação individual. Estes currículos escolares, currículos alternativos, têm em vista a adaptação ao grau e tipo de deficiência ou necessidade educativa especial que um determinado aluno apresenta. A frequência de um currículo alternativo ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91,

durante os anos relativos à escolaridade básica, conduziria à obtenção de um certificado com efeitos nos domínios da formação profissional e do emprego, devendo este certificado especificar as competências alcançadas.

Posteriormente (cinco anos depois do Decreto-Lei nº 319/91), e retomando o mesmo universo da população escolar (os alunos com necessidades educativas especiais) surge o Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de Junho. Este Despacho centra sobretudo a sua atenção no sector da população escolar com dificuldades socioculturais e cognitivas e tem como intenção criar turmas no ensino básico com currículos alternativos. As principais diferenças entre os dois diplomas legais são as seguintes: o primeiro tem uma aplicação individual (para um aluno com necessidades específicas) e o segundo, uma aplicação colectiva (para uma turma com características comuns).

A forma como se aplicam os currículos alternativos, mostra-nos que a preocupação estatal foi a de dar resposta à “diversidade na escola” e não trabalhar a “unidade na diversidade (alternativa curricular no âmbito do currículo oficial)” o que seria de se esperar numa lógica de igualdade de oportunidades (Stoer, Cortesão e Magalhães, 1999: 2).

O Despacho nº 22/SEEI/96 faz parte de um conjunto de decisões políticas

“tomadas na urgência, sob pressão, no conflito de poderes, de interesses que se jogam mais significativamente no centro do sistema, nos espaços de malhas estruturais que constroem mais fortemente, onde a emergência e prevalência da racionalidade técnica é estimulada” (*ibidem*: 14).

Na esteira de Stoer, Cortesão e Magalhães (1997), estamos conscientes que com os currículos alternativos há apenas uma aparente “consolidação” da escola para todos na medida em que

“os alunos são, por um lado, colocados no exterior do currículo oficial, e por outro, são também penalizados através da “crise” da escola para todos: é que os jovens entram no mundo de trabalho *oficialmente* desqualificados”.

O Relatório dos Currículos Alternativos (1997), elaborado pelo Conselho de Acompanhamento do Departamento do Ensino Básico (DEB), mostra-nos – muitas

vezes nas entrelinhas - que o próprio Ministério reconhece que esta medida não atingiu os efeitos que se previam, quando diz:

“apesar do estatuto aparentemente negativo que, pelas mais variadas razões, os alunos integrados em turmas de currículos alternativos, eram alvo, enquanto estudantes, foi com alguma expectativa de todos os intervenientes, que foi lançada esta experiência curricular diferenciada”.

4.1.2. As alternativas curriculares

No seguimento dos currículos alternativos regulamentados pelo Despacho nº 22/SEEI/96, surgem em 1997 os CEFPI. Estes cursos aplicam-se a um público-alvo menos abrangente (alunos com 15 anos e que tenham frequentado o 9º ano¹⁷ de escolaridade) e têm uma certificação diferente, para além do diploma do 9º ano certificam uma qualificação de nível II. Entraram em funcionamento no ano lectivo 1997/1998 em 34 escolas, contemplando 529 alunos, distribuídos por 12 cursos, no ano lectivo 2001/2002 (último ano em que o despacho 123/97 esteve em vigor), funcionaram em 138 escolas, com 2719 alunos. Os CEFPI inserem-se num conjunto de dispositivos legais e pedagógicos que pretendem (re)valorizar o diploma do 9º ano, acrescentando-lhe uma qualificação, associando a escolaridade obrigatória a uma qualificação profissional.

Ao confrontarmos os currículos alternativos com as alternativas curriculares pretendemos apurar se, como sugere Leite (1998), os CEFPI, enquanto alternativas curriculares, são uma “medida preventiva” ou, tal, como os currículos alternativos, não passam de uma “medida curativa”, isto é, trata-se de um percurso ou de um atalho duvidoso? A intenção que evidenciamos relativamente aos currículos alternativos é clara no Despacho que os regulamenta, quando lemos que este se aplica

“a grupos específicos de alunos do ensino básico que se encontrem numa das seguintes condições: insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; dificuldades condicionantes da aprendizagem” (Despacho nº 22/SEEI/96).

¹⁷ Alunos do currículo antigo – Decreto – Lei nº286/89 de 29 de Agosto.

É importante fazer uma distinção clara entre os currículos alternativos e as alternativas curriculares aqui analisadas, pois se, por um lado, estamos de acordo com os autores que consideram a primeira medida desfasada e em ruptura com a lógica de “escola para todos”, por outro, ainda nos questionamos se as alternativas curriculares (CEFPI) são atravessadas por uma lógica diferente e essa dúvida advém, neste momento, do tipo de discurso que atravessa o seu diploma legal, um discurso positivo e consciente da heterogeneidade sócio-cultural da escola, tentando dar respostas diferenciadas a alunos também eles com motivações, interesses e capacidades de aprendizagem muito diferenciados.

“Com tal objectivo, o Ministério da Educação tem vindo a adoptar medidas visando a viabilização de respostas educativas diferenciadas, em função das necessidades educativas diferenciadas, em função das necessidades educativas dos jovens que frequentam a escolaridade básica (...).

Os projectos que têm vindo a ser desenvolvidos pelas escolas, quer por sua iniciativa directa, quer em articulação com outros parceiros dos respectivos territórios educativos, vêm evidenciando potencialidades e revelando resultados positivos na oferta de respostas mais adequadas às necessidades dos alunos e à realização de aprendizagens bem sucedidas.” (Despacho conjunto nº 123/97).

Torna-se também pertinente saber se estes dispositivos se inserem nas políticas educativas que dão acesso às condições necessárias para a igualdade de participação no mercado de trabalho ou se, pelo contrário, como no caso dos currículos alternativos, “tentam gerir as desigualdades e a exclusão dentro dos limites impostos pelo sistema que as produz e que delas se alimenta” (Magalhães e Stoer, 2002: 46). O que pretendemos saber é se as políticas educativas que norteiam as dinâmicas com que os CEFPI se desenvolvem atingem os seus propósitos. Nesse sentido, tem-se como objectivos desta investigação saber se estes cursos se inserem na lógica da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, qual é a aceitação destes profissionais no mercado de trabalho e qual é o seu lugar na estrutura do emprego e em que medida, na prática, os CEFPI valorizam (ou não) o diploma do 9º ano.

4.2. Pensar o currículo, hoje

Currículo como projecto integrado

Entendemos, tal como Pacheco, o currículo como

“um projecto cujo processo de construção de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões que implica uma unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem...” (Pacheco, 2001: 20),

e partimos do princípio de que os professores são construtores de currículo e não meros utilizadores de materiais curriculares elaborados pelos teóricos.

Nesta perspectiva dinâmica e processual, “currículo e todo o processo do seu desenvolvimento, é uma intersecção da prática com a finalidade de responder a situações concretas”. Segundo Pacheco, não podemos rotular o currículo como o território organizado pela administração central ou pela escola e professores podendo perfeitamente coexistir os territórios curriculares regionais e locais com o território curricular nacional “através de um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo” (Pacheco, 2000: 9).

A mudança curricular que defendemos assenta na elaboração de projectos curriculares integrados, em que é necessário fazer uma integração vertical e horizontal que permita a interdisciplinaridade curricular. “Defender o projecto curricular integrado conduz à aceitação do movimento pela interdisciplinaridade” (*ibidem*: 31) não significa negar a disciplinarização, pois deve reconhecer-se que a organização do conhecimento por disciplinas traz vantagens (aumenta a qualidade de ensino e evita que os assuntos sejam tratados de forma superficial), deve encontrar-se uma formação integrada, que permita acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas, de forma a que, se abordem os conteúdos a partir de uma visão global das diferentes disciplinas.

A noção de integração curricular tem sido muito debatida actualmente no campo da educação (por autores como Beane, Pacheco, López, entre outros) e está associada à mudança de paradigma no trabalho dos professores. Cada vez mais se apela a que o trabalho do professor deixe de ser individual, de isolamento profissional, em que cada um pode optar por planificar as suas actividades sem qualquer coordenação com os

restantes e, passe a ser um trabalho colectivo, realizado por equipas de trabalho que se interrelacionam de forma a elaborar um projecto integrado e coerente que melhore a aprendizagem dos alunos. Integração do currículo ou currículo integrado é uma nova concepção de currículo que, em vez de considerar “no centro do processo educativo, o conhecimento, como realçam os paradigmas academicista e por objectivos, considera os sujeitos do processo” (López, 1998: 2), o que permite uma construção do currículo centrado nos interesses e características dos alunos. Os projectos curriculares integrados a qualquer nível que se utilizem (conteúdos, disciplinas, etc.)

“são recursos por excelência para a exploração das componentes regionais e locais, sobretudo quando o meio é utilizado como conteúdo curricular e quando se pretende diversificar a aprendizagem em função de necessidades e problemas concretos”
(*ibidem*: 31).

A flexibilização e abertura com que a administração central faz chegar às escolas as orientações para a organização dos CEFPI, aqui em estudo, permite remeter este desenvolvimento curricular para o entendimento de currículo como um projecto integrado a construir nas escolas.

A análise do projecto destes cursos como um projecto curricular integrado deve ser feita ao nível dos projectos específicos (nível micro) o que vai além do projecto curricular de turma, passar pelo enquadramento no projecto curricular de escola (nível meso) e apoiar-se no projecto educativo nacional (nível macro). A forte ligação que se deve estabelecer entre a escola e os diversos parceiros (empresas, pais e encarregados de educação, professores, alunos etc.) obriga a que, estes projectos curriculares, estejam em perfeita harmonia com a dinâmica do meio local.

Alternativas curriculares e a dinâmica em meio local

“ Há que criar condições para que a vinda do electricista, do cantor popular, do artesão ou do velho combatente da Guerra de 14-18 à escola e a ida da escola junto deles não seja uma pequena concessão da escola à vida, mas sim a vida da própria escola.”
(Correia em 1979 no *Jornal da Educação*)

De facto, mais importante do que criar condições para este intercâmbio de profissionais, é formá-los na escola servindo-se desse intercâmbio. Num entendimento da escola como uma

“instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (Leite, 2000),

ou seja, de escolas que aprendem, “que facilitam a aprendizagem dos seus membros e que continuamente se transformam” (*ibidem*), será que os CEFPI poderão ser uma medida empreendedora da formação dos electricistas, dos mecânicos, dos empregados de mesa, dos cozinheiros... dentro da escola? Partindo do princípio que estes profissionais qualificados (nível II) têm um papel dinamizador a desenvolver na sociedade, nomeadamente em meio local, é importante situá-los nessa mesma dinâmica.

A escola é o local de onde deve partir a decisão do tipo de profissionais que pretende formar, embora seja certo que qualquer opção que faça depende de aprovação da administração central. No entanto, a ideia, o projecto, pode partir da escola, do local, tendo o meio muita influência nessa decisão. Por exemplo, Arouca, sendo um concelho cujas características evidenciam grandes potencialidades turísticas e uma oferta gastronómica muito rica, influenciou a EV na escolha do curso de empregados de mesa. Por isso, para a decisão dos cursos a que a escola se candidata é fundamental, e imprescindível, o conhecimento local do mercado de trabalho e da estrutura de emprego. Com isto, não se considera que a escola seja uma instituição a quem a sociedade encomende determinados produtos em conformidade com as suas necessidades, o que se considera é que a escola e o mercado de trabalho dialoguem e caminhem no mesmo sentido, ou seja, que os actores sociais tenham uma acção participativa nas decisões.

O que sustentamos é que se torna pertinente inserir estas medidas educativas (os CEFPI) num contexto norteado pelo modelo de desenvolvimento local que emergiu nos anos 80. Recuando no tempo, o modelo desenvolvimentista que triunfou no período que se seguiu à II Guerra Mundial associado a um crescimento económico vertiginoso, a uma produção e consumo de massas extraordinários, viu-se ameaçado com a crise económica dos anos 1970 e originou assimetrias e desigualdades que abrangem todas as

escalas geográficas. A dicotomia ricos / pobres é uma constante, e hoje continua a ser uma realidade.

Por volta dos anos 1980, começa a surgir “uma outra concepção dos processos de desenvolvimento, que permite uma “valorização do local, enquanto no modelo anterior se valorizava uma intervenção decidida e planeada a nível nacional, passam a valorizar-se processos integrados, ao nível local, globalizando a intervenção ao nível do território” (Canário, 1999: 63).

Nesta perspectiva, aparentemente, as escolas que implementam estes cursos, por um lado, podem estar inseridas nas dinâmicas de desenvolvimento local, construindo um futuro melhor quer para os jovens, quer para a sociedade em que estão inseridos, por outro, de uma forma integrada contribuem para um processo colectivo de desenvolvimento. Estas medidas podem abranger, com os seus projectos, finalidades de desenvolvimento económico, cultural e sóciopolítico local e global. Mas mesmo que esta ideia se verifique em algumas escolas será muito difícil generalizá-la, pois a sua implementação depende de muitas variáveis e factores.

Particularizando esta ideia do local no desenvolvimento do currículo, a implementação dos CEFPI é uma medida educativa que facilita a construção local do currículo, no entanto, mais uma vez, é preciso que os diferentes intervenientes (professores, comunidade, empresários...) estejam motivados e façam um trabalho colectivo. Parte-se do princípio, parafraseando Leite, de que a gestão local do currículo significa a ruptura com o paradigma da uniformização, o convívio entre a existência de um currículo nacional e a existência de projectos que permitam a realidade local. Assim sendo, as directrizes que surgem nas escolas para a organização dos CEFPI permitem-lhes fazer um desenho flexível e local do currículo. É no local, e em constante negociação com os alunos e outros parceiros envolvidos, que se:

- escolhem as diferentes disciplinas do curso (integradas em três componentes determinadas centralmente);
- distribui a carga horária pelas diferentes disciplinas (cujo total de horas é proposto por um mínimo e um máximo para cada componente);
- decide a calendarização da formação técnica em contexto real de trabalho;
- elaboram os programas de cada disciplina (com apoio em orientações mínimas para cada componente);

- elabora o plano de actividades;
- decidem as modalidades de avaliação.

Embora, como já foi referido, todas estas decisões que envolvem o projecto estejam sujeitas a aprovação central, há uma grande margem de autonomia que pode ser indutora e facilitadora de uma real gestão local do currículo (quadro I).

Componentes de formação	Organização dos domínios	Carga horária
Formação geral	Reforço de competências nos domínios de língua portuguesa, da matemática e da língua estrangeira, numa lógica transdisciplinar e em articulação com as componentes de formação sócio-cultural e de formação técnica	70 – 100 horas
Formação sócio-cultural	Aproximação ao mundo do trabalho e da empresa. Sensibilização às matérias da saúde, higiene e segurança no trabalho (SHST)	70 – 100 horas
Formação técnica	Formação profissional teórica e prática.	820 – 860 horas
Formação em contexto de trabalho real	Estágio em contexto de trabalho real (dependendo das características da área de formação).	120 horas

Quadro I – Plano curricular dos CEFPI (adaptado do Despacho conjunto nº 123/97)

Esta autonomia deve ser trabalhada de forma a que a escola exerça o seu papel como espaço responsável pela mudança da sociedade. Esta concepção de educação e de sucesso, requer que os “agentes educativos – e em especial os profissionais da educação – sejam cada vez mais desafiados a implicarem-se em projectos que respondam às especificidades daqueles a quem se destinam” (Leite, 2002: 134). Uma sociedade que sentimos em constante mudança não admite a acomodação, a passividade e o conformismo desmobilizador desses profissionais.

4.3. Despacho conjunto nº 123/97 *versus* autonomia

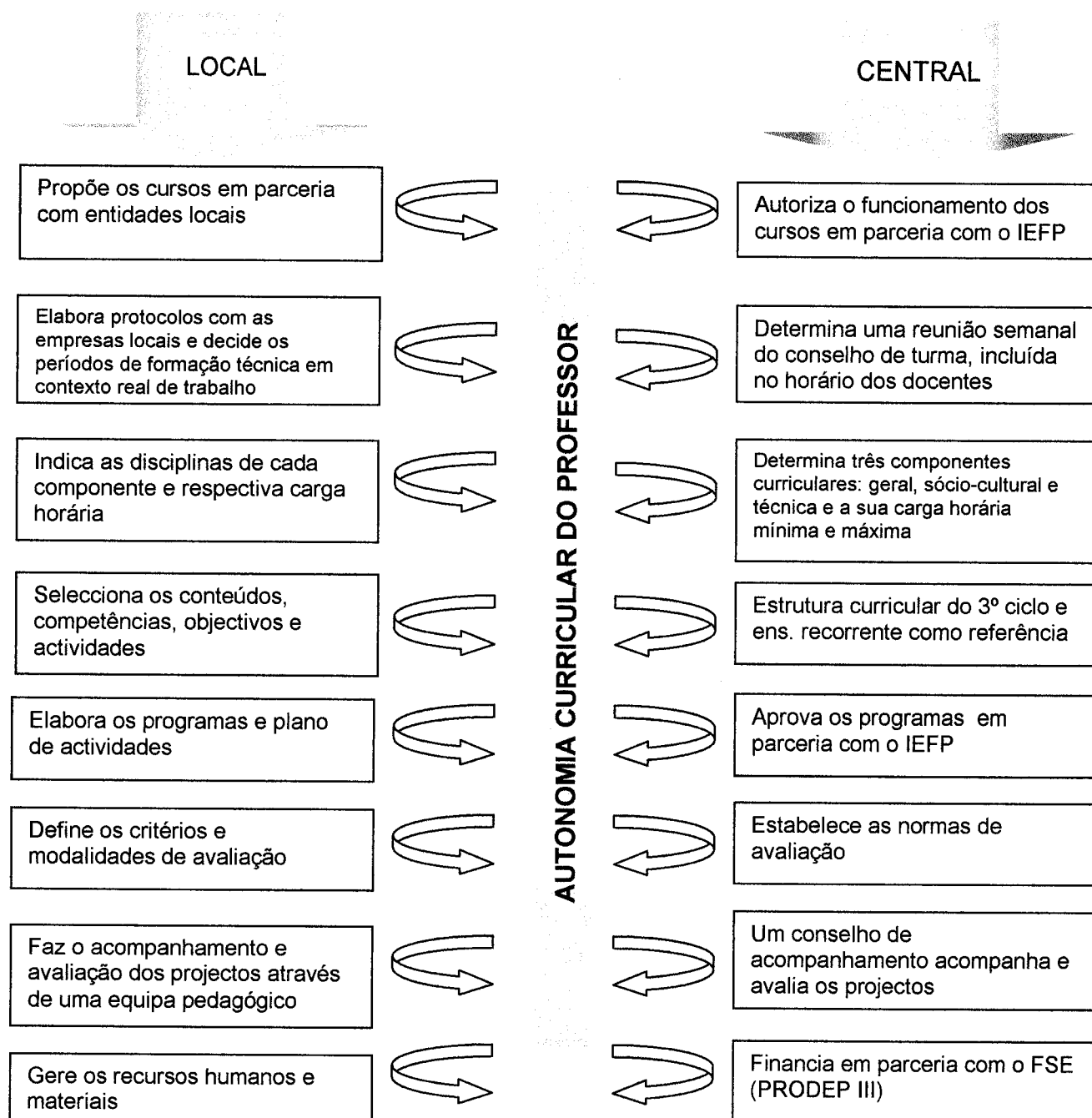
A palavra autonomia é usualmente associada ao conceito de liberdade e ao direito de decisão que, de uma maneira geral, se refere às entidades que se autogovernam, que são autónomos. No entanto, é importante não confundir autonomia com independência, pois o conceito de autonomia, segundo Barroso (1996), é um conceito relacional, somos sempre autónomos em relação a alguém ou a alguma coisa.

Neste trabalho interessa analisar o conceito de autonomia relativamente ao currículo, ou seja, a autonomia curricular da escola. Actualmente, é frequente ouvir-se falar da crise da escola e mesmo da profissionalidade dos professores. Neste sentido, parte-se do princípio de que a falta de autonomia dos professores explica muito dessa tão falada crise. Interessa aqui clarificar que, quando se fala de autonomia curricular dos professores, não se pretende excluir o papel normativo da administração central, mas, antes, reconhecer o papel do professor como agente social activo, participativo e que faz uma permanente reflexão crítica sobre as suas práticas.

Seguindo-se de perto a linha de pensamento de Pacheco (2000), pretende-se compreender até que ponto, apesar das ideias inovadoras que estão por trás do normativo 123/97, a administração central continua a ser centralista no controlo técnico da construção do currículo. Por considerar que os professores vivem “mentalmente na contradição entre a aceitação da prescrição do currículo e o reconhecimento da necessidade de se conferir a autonomia curricular à escola, Pacheco (1999) perspectiva a autonomia do professor a três níveis:

- **autonomia de orientação** (parte de referenciais que são impostos – programas, objectivos, orientações metodológicas, manuais e procedimentos de avaliação).
- **autonomia de processo** (parte de referentes estabelecidos pela administração).
- **autonomia relativa** (na medida em que as suas práticas são definidas normativamente, mas processualmente reconstruídas, como é o caso da avaliação).
- **autonomia da negação** (a autonomia é reconhecida no plano das ideias, mas negada no contexto das escolas, devido às suas condições de trabalho - nº de alunos por turma, recursos).

Da análise e interpretação do Despacho 123/97 encontrou-se o seguinte esquema:



Esquema I – Análise do Despacho conjunto nº 123/97.

Partindo-se da mera da análise do normativo que regulamenta os cursos (esquema I) pode concluir-se que as duas primeiras autonomias (autonomia de orientação e autonomia de processo) não estão enquadradas com o que nos transmite o despacho. No entanto, pensamos que é possível afirmar que este grupo de professores não tem uma autonomia relativa nem uma autonomia de negação. Por um lado,

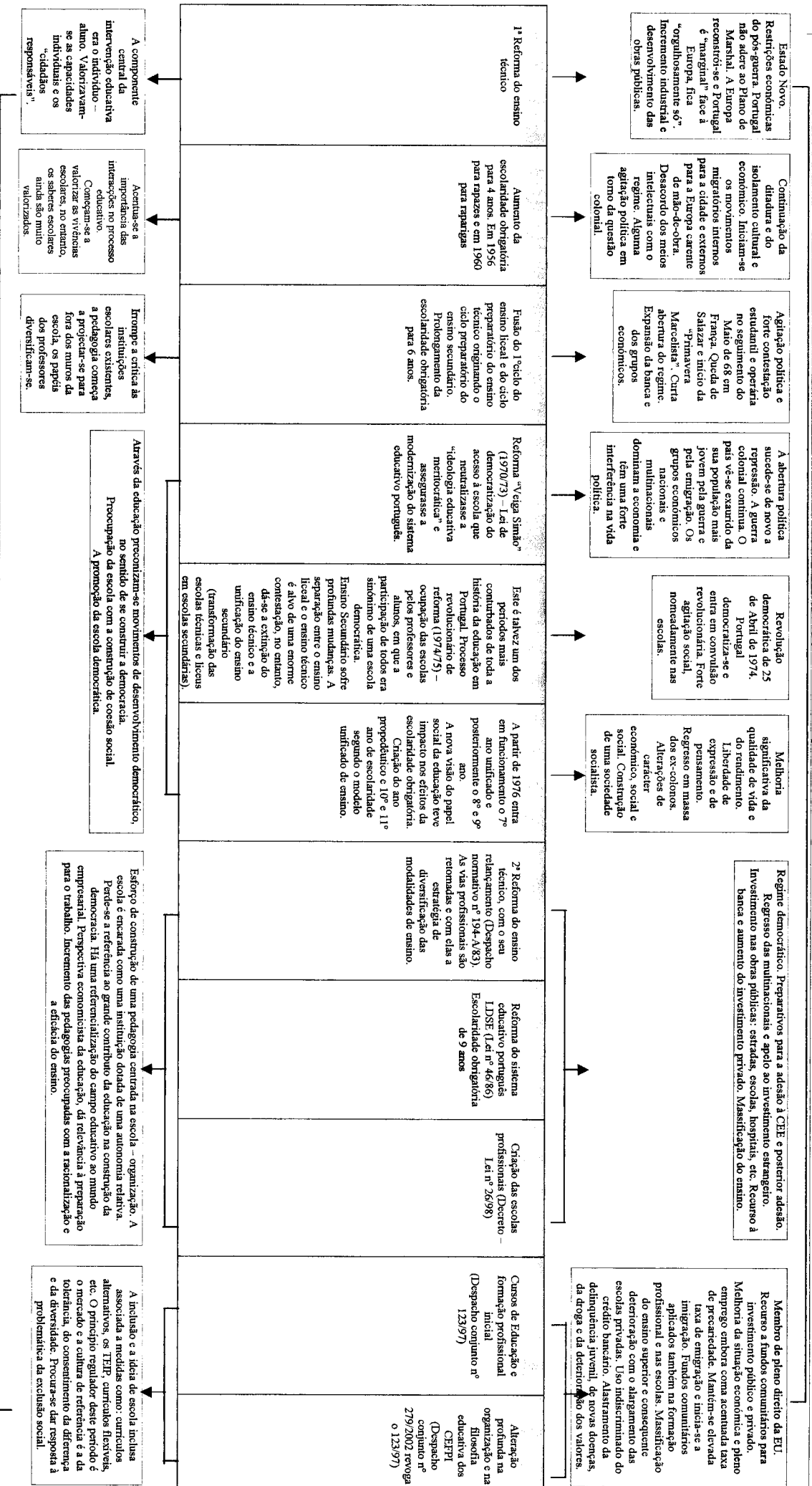
considera-se que a sua autonomia vai além da relativa e, por outro, no contexto actual, é um contra senso dizer que têm uma autonomia de negação, pois o apoio financeiro (PRODEP III¹⁸) destes cursos facilita, muito, as condições de trabalho destes professores, assim como o próprio normativo que, por exemplo, limita o nº de alunos para vinte.

Nesta linha de raciocínio, e para finalizar, será que, com base na análise a que se procedeu, não é necessário avançar com outro nível de autonomia?

¹⁸ Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

5. Diversificação curricular – um olhar no tempo

Contexto da política nacional



Perspectiva sobre educação

Esquema II – Cruzamento entre o contexto político e educacional desde meados do século XX.

II Parte

Através dos discursos...

Capítulo I – A bússola: referencial metodológico

Método é o fio condutor de todo o processo conceptual de um trabalho.

1. Referencial epistemológico e metodológico

Delimitar o objecto de estudo é sempre uma tarefa muito complexa sobretudo no campo da educação. Uma situação educativa é um processo dinâmico e evolutivo. Nunca temos duas situações educativas repetidas, o que também dificulta a definição de um objecto de estudo que está sempre a mudar. As próprias situações educativas são elas mesmas evolutivas na medida em que se mantêm em relação com os valores pedagógicos e estes vão evoluindo ao longo do tempo.

O paradigma positivista parece estar em crise, pois para estudar os “fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais, ou seja, conceber os factos sociais como coisas com pretendia Durkheim (1980) é necessário reduzir os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis” (Santos, 1997: 20). Esta redução muitas vezes faz distorcer de forma grosseira os ditos factos, levando a que as ciências sociais não se consigam compatibilizar com os critérios de cientificidade das ciências naturais. Com a crise do paradigma positivista surgem outras concepções de ciências sociais que se enquadram numa postura diferente da positivista. Hoje, a tendência é para o abandono de um certo formalismo epistemológico, do qual parece depender a afirmação das ciências da educação. Ultrapassado esse formalismo, tenta-se avaliar os diferentes processos educativos em função de critérios éticos e pragmáticos.

A atenção parece recair agora na intencionalidade dos sujeitos e há sinais mesmo de uma mudança paradigmática: “A ciência pós – moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas” (*ibidem*: 55).

Segundo Santos,

“a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais e partir das atitudes mentais e do

sentido que os agentes conferem às suas acções para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista a um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético" (Santos, 1997: 22).

Na actualidade, correntes como o interaccionismo simbólico¹⁹ e a etnometodologia²⁰ vieram questionar a ideia do determinismo social, e enquadram-se num paradigma em que a epistemologia do investigador é de teor qualitativo, existencial (não determinista) e construtivista. Situamo-nos neste paradigma, no paradigma de conflito das teorias críticas que, como refere Leite, privilegia o contacto directo com os sujeitos e as situações em investigação e se distancia

“das posições tradicionalistas que ignoram questões da natureza política do ensino e que, no desejo de cumprirem um determinismo social, assumem um discurso instrumental onde o que mais interessa é o domínio de técnicas pedagógicas e a selecção de conhecimentos funcionais para a sociedade e para a ordem vigente” (Leite, 2002: 251).

Nesta postura epistemológica, optamos por uma orientação etnometodológica que implica o

"reconhecimento da dimensão discursiva como uma dimensão da própria acção. O discurso só pode ser entendido no processo da realização directa e contextualizada, pois não só traduz a prática, como é, ele próprio, uma prática analisável" (Carvalho, 1989: 68).

Este tipo de pesquisa utiliza os métodos etnográficos na investigação, o estudo dos raciocínios práticos que os actores fazem para conhecer a realidade social. A etnometodologia privilegia a micro-análise e está associada às técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Por outro lado, como já se adiantou, pretendemos utilizar a pesquisa qualitativa: *o estudo de caso*. Esta opção justifica-se porque como o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular, isto é, a complexidade de um caso particular, seleccionamos uma determinada unidade (o CEFPI na EV) e pretendemos

¹⁹ Ver Herbert Blumer (1969).

²⁰ Ver Harold Garfinkel (1967).

compreendê-la como tal, o que não impede que estejamos “atentos ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em acção” (André, 2000: 31).

Cremos neste sentido, que a opção por nos situarmos num paradigma de investigação deste tipo poderá levar -nos a uma compreensão diferente da política educativa que lança medidas educativas como os CEFPI. Para realizar a pesquisa, optámos então por uma metodologia qualitativa em que as técnicas de recolha de informação são a entrevista e a observação das situações, sendo as técnicas de tratamento e interpretação a análise de conteúdo, a análise documental e a interpretação de dados.

2. Método / metodologia

Método, etimologicamente, significa “caminho para”, o que, traduzido na linguagem científica, quer dizer quais os processos a empregar para que, de maneira sistemática e ordenada, se venha a atingir o objectivo pretendido. Desta forma, metodologia deve ser entendida como o conjunto das técnicas de investigação que se utilizam para se atingir o conhecimento pretendido.

Para se chegar ao significado dos factos, é preciso determinar o método que nos leva a esse conhecimento. Defendemos a utilização de várias técnicas de investigação, pois, assim, poder-se-á com maior rigor pesquisar o nosso objecto de estudo. Para dar resposta às questões levantadas neste trabalho - saber em que medida os CEFPI, na lógica da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, se constituem em percursos curriculares alternativos capazes de sustentar uma formação cognitiva e social que permita aos alunos, construírem projectos profissionais e de vida (ou não). Ou seja, estes cursos captam alunos que, sem interesses e motivações, já tinham abandonado ou estavam em vias de abandonar a escola? São dispositivos educativos capazes de contribuir para que a escola se organize de forma a ampliar ou a garantir a igualdade de oportunidades? Permitem que os alunos construam projectos profissionais e de vida? Estabelecem / fortalecem a ligação escola – meio?

Fizemos um levantamento dos parâmetros de análise que serão objecto de estudo na investigação empírica e que são os seguintes:

- indicadores de abandono escolar antes e depois da implementação dos cursos;
- princípios e directrizes traçadas pela administração central na implementação dos cursos;
- empregabilidade dos alunos que completam o curso;
- integração social dos alunos;
- expectativas dos alunos antes e depois do curso;
- desenrolar da acção educativa (constrangimentos, dificuldades, inadaptação, etc.);
- representações que os alunos fazem dos cursos.

Dos instrumentos e técnicas de recolha de informação que existem decidimos optar pela entrevista, que a partir do momento em que os investigadores se passaram a interessar pelo indivíduo, pelas suas representações, pela sua forma de ver o mundo, de interpretar os fenómenos, pelas suas intenções e crenças, passou a ser um instrumento fundamental e indispensável.

Na entrevista há algumas limitações que não podemos deixar de considerar. Estes limites (tratados sem qualquer exaustão) nada têm de surpreendente e não são apenas relativos a esta técnica de recolha de informação. Nem as metodologias qualitativas, nem as quantitativas garantem uma objectividade total, elas tendem apenas a assegurar o procedimento mais objectivo possível, o que não é nada fácil. A utilização da entrevista nesta pesquisa justifica-se por esta ser um procedimento muito útil na recolha de dados válidos sobre as opiniões, as crenças e as ideias dos sujeitos que pretendemos observar. Nesta pesquisa pretendemos utilizar a entrevista em conjunto com outras metodologias como, por exemplo, a observação participante e a análise de documentos.

Optamos por utilizar a entrevista do tipo de “obtenção de informações”, sem, contudo, excluir os caminhos paralelos que nos possam conduzir a outras hipóteses de trabalho, ou mesmo, corrijam as iniciais. Pretendemos testar as hipóteses que levantamos com o intuito de compreender o contributo de medidas educativas como os CEFPI, na empregabilidade, na integração social e na formação integral dos sujeitos em estudo. Pretendemos também atingir os objectivos a que nos propusemos – a) avaliar a forma como os CEFPI, entendidos como alternativas curriculares, podem contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades na população escolar; b) verificar até que ponto os CEFPI, traduzem a autonomia da escola para diminuir o insucesso e o

abandono escolar; c) clarificar a forma como o projecto de um dos cursos pode ser um processo de formação que oriente os jovens na construção do seu projecto de vida e projecto profissional; d) debater o papel da escola nas suas relações com a vida e com o mundo do trabalho.

Através dos discursos pretendemos construir um conhecimento que permita prospectivar medidas de intervenção educativa que se enquadrem na lógica da igualdade de oportunidades.

Dentro dos vários tipos de entrevistas que se podem utilizar, e que se situam entre dois pólos, em que num dos pólos o entrevistador dá livre expressão ao seu entrevistado e no outro é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objecto de estudo definido, optámos pela entrevista semidirectiva²¹, por ser a que mais se ajusta ao quadro epistemológico em que se situa esta pesquisa. É assim considerada por “não ser inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Leite, 2002: 259).

Foi nosso propósito fazer uma recolha exaustiva dos registos de dados estatísticos existentes na escola, referentes à totalidade de alunos inscritos nos CEFPI desde o seu início na escola objecto do estudo de caso. Em paralelo também recolhemos o número de alunos retidos e que abandonaram a escola sem o 9º ano de escolaridade, nos 4 anos anteriores à implementação dos cursos e nos 4 anos subsequentes à mesma implementação. Inquéritos e tabelas de registo como as do anexo 1 servem de base a esta recolha.

Consideramos que não é necessário, neste caso, consagrar grandes recursos para recolher aquilo que já existe, ainda que a apresentação dos dados possa vir a ser trabalhada e adaptada de forma a tornar-se mais adequada à pesquisa em causa. A recolha de dados preexistentes tem numerosas vantagens mas também pode trazer problemas. No entanto, neste caso concreto consideramos muito vantajosa a utilização dos dados preexistentes. Os dados estatísticos apresentados e trabalhados foram recolhidos em diferentes contextos:

- registos biográficos dos alunos;

²¹ Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), esta entrevista surge num nível intermédio, responde a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, permite que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado (aspecto não directivo) e por outro lado, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa arrastar naturalmente ao sabor do seu pensamento (aspecto directivo).

- inquéritos de avaliação e de recolha de informação que a escola periodicamente envia para os serviços centrais;
- entrevistas realizadas aos sujeitos em análise;
- pautas de avaliação dos anos lectivos em estudo

Os sujeitos que submetemos à entrevista constituem a população total do primeiro ano, 1998/1999, em que os CEFPI funcionaram na EV. São 20 sujeitos de ambos os sexos que constituíram apenas uma turma, cuja área de formação esteve relacionada com operador de informática (COSI). A opção por entrevistar esta população relaciona-se com o facto de se querer agarrar percursos e experiências diferenciados e distintos entre si. Pretendia-se conhecer os percursos de jovens, que já tivessem frequentado o curso o mais distante possível da actualidade, de forma a haver um período de tempo suficiente para que se pudesse fazer uma análise de percurso isenta e capaz de construir uma imagem da influência que, os CEFPI, teve nos projectos profissionais e de vida dos jovens entrevistados.

Os objectivos desta entrevista (anexo 2 – guião da entrevista) foram:

- analisar o sentido que os sujeitos dão aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados;
- apreender a sua forma de estar na vida pessoal/profissional;
- compreender a imagem que estes alunos ou ex-alunos fazem da escola e do seu trajecto escolar;
- compreender a imagem que os sujeitos têm do trabalho;
- auferir as perspectivas de vida destes jovens;
- analisar a avaliação que os sujeitos fazem dos CEFPI;
- confrontar a formação adquirida com os projectos de vida e profissionais dos ex-alunos entrevistados.

Pretendemos fazer uma análise crítica dos dados recolhidos, à luz dos conceitos fundamentais que suportam um estudo de caso. Seleccionamos técnicas de interpretação e tratamento da informação que nos permitiram compreender a dialéctica entre a pessoa, o conhecimento e a acção humana.

A análise de conteúdo²² é, actualmente, “um conjunto de instrumentos e metodologias cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» extremamente diversificados” (Bardin, 1977: 9). Segundo o mesmo autor, o maior interesse deste instrumento “polimorfo e polifuncional” reside “no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições e hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (*ibidem*: 10).

A análise de conteúdo, parafraseando Correia, é um trabalho profundamente contextualizado que tem 90% de intuição instrumentalizada e 10% de técnica. Aparentemente quanto maior for a preocupação com o rigor técnico na análise de conteúdo, mais pobre ela acaba por ficar, pois é no seu carácter contextualizado que se ganha em rigor e objectividade.

Quer as questões abertas, quer as fechadas, quer as entrevistas directivas e as semidirectivas podem ser objecto de análise de conteúdo. Todo o trabalho de classificação é um trabalho de agrupamento de informação e perda/ganho de informação. Dito de outro modo, as questões da análise de conteúdo não são meras questões técnicas, mas epistemológicas, pois reportam-se ao papel das narrativas na construção da realidade social.

Qualquer que seja o paradigma que sustenta a análise de conteúdo é sempre preciso, no entanto, um trabalho de categorização. Este trabalho de categorização é uma situação de diálogo entre o processo indutivo e dedutivo das categorias discursivas “sábias” e das categorias discursivas “profanas”. Traduz-se o discurso e o trabalho de tradução não é entendido como sendo de tradução mas de análise. A questão central da análise de conteúdo é, pois, situar os diferentes discursos perante temas considerados pertinentes. A análise de conteúdo como diz Bardin:

“é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto – a – vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 1977: 30).

No nosso caso, usamos a análise de conteúdo para “pôr em evidência a respiração de uma entrevista não directiva” para olhar para além dos discursos

²² “Content analysis should begin where traditional modes of research end.”
LASSWELL, LENER e POOL (1952)

proferidos nas entrevistas a alunos que frequentaram os CEFPI (Bardin, 1977: 31), pois consideramos que ela, quando incide nos discursos de entrevistas semidirectivas capazes de fornecer um material rico e significativo, permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 227).

Ao situarmo-nos numa linha de investigação do tipo qualitativo, e sendo a análise de conteúdo uma técnica de tratamento da informação que se pode orientar segundo diferentes fins, intencionalidades e posicionamentos epistemológicos, realçamos que, no nosso caso, utilizámos a análise de conteúdo como método qualitativo, pois o que pretendíamos era conhecer com detalhe e profundidade o papel de medidas educativas, como a preconizada no Despacho conjunto nº 123/97, na promoção de uma igualdade de oportunidades.

Reconhecemos que é através de leituras e releituras pacientes que se consegue captar as “ideias – força” e marcar as unidades de texto. Leite, (2002: 269) sugere como método de trabalho, conjugar análises verticais com análises transversais de forma a encontrar constantes e núcleos de significação que permitam pôr em evidência conjuntos coerentes de representações. De facto, a definição das categorias de análise é outro dos elementos chave na aplicação da análise de conteúdo. “A análise de conteúdo mantém-se ou desaparece, pelas suas categorias” (Berelson, 1952).

Segundo Bardin as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977: 117). Ainda norteados pelo mesmo autor, consideramos a categorização um processo estrutural comportando duas etapas:

- o inventário – que significa isolar os elementos;
- a classificação – que representa repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens.

A categorização pode seguir dois processos inversos:

- *a priori*, quando é fornecido o sistema de categorias e se repartem da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados;
- *a posteriori*, quando o sistema de categorias não é fornecido e resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos.

Nesta pesquisa, a definição de categorias de análise foi, evidentemente, de grande importância para sistematizar informações recolhidas dos sujeitos entrevistados e permitir inferências sobre aspectos que caracterizam a medida educativa aqui em estudo. Quanto ao processo que seguimos na categorização, optamos por estabelecer uma dialéctica entre os dois processos referidos, ou seja, por um lado estabeleceram-se categorias à partida com base nos objectivos deste trabalho e por outro emergiram categorias da classificação dos elementos recolhidos.

Na construção das categorias escolhemos um trabalho interactivo, em que, como defende Correia, se trata de encontrar “rubricas significativas de classificação” entre a “linguagem teórica e os diferentes discursos em análise” (Correia, 1993).

Em síntese, na análise de conteúdo do discurso dos sujeitos entrevistados²³ percorremos as seguintes etapas:

- leitura das entrevistas de forma a aceder à compreensão da mensagem dos entrevistados;
- organização da narrativa que os sujeitos fazem sobre o passado que agora reinterpretam;
- identificar as ideias - chave presentes no texto e associá-las a expressões que lhes pudessem dar significado;
- identificar as categorias de conhecimento e de organização discursiva a que os sujeitos recorrem;
- organizar dentro dessas categorias as sub-categorias necessárias para uma melhor organização das representações dos sujeitos sobre si e sobre os seus trajectos pessoais;
- construção de uma grelha com dois campos de análise (currículo prescrito a nível nacional e CEFPI);
- classificação da narrativa dos sujeitos a partir da grelha de análise;
- interpretação dos dados recolhidos.

Outra técnica de que nos socorremos foi a da observação. Esta é uma técnica que pode não se limitar a observar o directamente observável e manifesto ao olhar, mas enveredar pela procura da intenção, dos motivos, dos pensamentos, dos sentidos, etc.

²³ Neste trabalho envolve 20 sujeitos.

que estão sob a superfície da acção. É uma técnica qualitativa e como tal pode ser definida como aberta e flexível, constituindo um processo interactivo entre as diferentes fases de recolha de dados e elaboração de teorias, podendo assumir características diferentes conforme a postura do observador face ao observado.

Seguindo a tipologia de Serrano (1994: 23-25) citada em Leite, (2002: 276) podemos identificar dois tipos de observação: a observação externa ou não participante e a observação interna ou participante. Na observação interna ou participante o observador de alguma forma participa na vida do grupo em estudo, tem uma visão interna da acção. A observação externa, ou não participante, é aquela que pretendemos utilizar. Como não pertencemos ao grupo observado (alunos) limitamo-nos a dar a conhecer dados recolhidos directa ou indirectamente. [O meu percurso pessoal – professora há vários anos na escola e no espaço social a que pertencem os sujeitos que serão objecto de estudo irá certamente polvilhar de forma intensa a representação social sobre a qual incidiu este trabalho. É impossível (e até não desejável) apagar registos de factos observados ao longo dos 5 anos em que coordenei a implementação, avaliei todo o processo e cheguei a leccionar os CEFPI na EV].

É reconhecido que em qualquer investigação a observação está presente. Mesmo quando o investigador não a realça como técnica, não significa que esteja ausente. Mesmo na utilização de outras técnicas, como, por exemplo, a entrevista, por vezes o recurso à observação dos sujeitos permite adivinhar a resposta mesmo antes do entrevistado proferir palavra.

A escola, pela sua organização e forma de funcionamento, é hoje uma entidade pública muito sujeita à obrigatoriedade de uma considerável base documental. Para tudo é preciso um documento, muitas vezes torna-se caricata a quantidade de documentos que se acumulam de um ano para o outro, e explica, em parte, o desabafo dos professores quando dizem “*estou cheio de burocracia*”. Nesta pesquisa, através da análise documental, vamos debruçar-nos sobre alguns dos documentos que dizem respeito à implementação e funcionamento dos CEFPI, que no nosso entender são uma fonte de informação muito rica, que poderá complementar as outras técnicas de análise e tratamento da informação, não para nos debruçarmos sobre esse aspecto burocrático mas, sim, para recolhermos informação sobre os CEFPI, objecto de estudo neste trabalho.

A análise documental incidirá nos seguintes documentos:

- actas de conselho de turma;
- relatórios de avaliação do curso;
- dossier de coordenação do curso.

O objectivo desta análise foi, como já indicámos, apoiar e reforçar a interpretação dos dados estatísticos e a análise de conteúdo das entrevistas, ou seja, é uma técnica de suporte à interpretação dos dados obtidos através da observação e das entrevistas.

Capítulo II – Caracterização sócio-educativa da população em estudo

*Nunca acendas um fogo que não possas apagar.
Procuremos acender uma vela em vez de amaldiçoar a escuridão.*
(Da sabedoria chinesa)

1 - Caracterização do contexto da acção educativa

Segundo a perspectiva desta investigação, o meio não deverá constituir-se como factor de negação da igualdade no acesso às oportunidades. A escola deve ter a percepção do meio em que se insere, para que possa adequar as suas prioridades e escolhas de modo a poder conduzir na sua acção educativa.

Arouca é um concelho do distrito de Aveiro que apresenta características de interioridade. Com 327 Km² e uma baixa densidade populacional, encontra-se na parte mais nordeste do distrito. Distante do centro político distrital, foi durante longos anos esquecida nas acessibilidades, equipamentos e outras infra-estruturas hoje associadas ao desenvolvimento. Dotada de uma paisagem de extraordinária beleza, porque preservada dos excessos civilizacionais, e com uma densa rede hidrográfica, apresenta um perfil que se distribui por áreas montanhosas com declives acentuados e escarpados, de trânsito sinuoso e difícil.

A pressão urbana exerce-se essencialmente sobre o vale, onde se concentram os serviços, e a meia encosta, enquanto as pequenas aldeias periféricas se vão esvaziando de gente. Embora já se tenha feito um esforço significativo, sobretudo no ordenamento territorial das indústrias familiares e de pequena e média dimensão, o investimento de proveniência externa é insuficiente como garantia de absorção dos recursos humanos, principalmente os sem especialização, disponíveis no mercado. Crê-se que enquanto não estiver concluído aquele que será o principal acesso rápido aos grandes centros urbanos do litoral e às grandes vias de comunicação rodoviária dos itinerários principais, muitos dos indicadores de desenvolvimento permanecerão sem alteração significativa.

Por enquanto, Arouca ainda não assistiu a um investimento sério e significativo no aproveitamento da sua riqueza paisagística que se manifeste preponderante no sector turístico, que poderá vir a traduzir-se num aumento da empregabilidade e a constituir-se

como factor de rendimento fixando as populações e preservando a sua cultura e a arquitectura local.

A EV acolhe alunos provenientes das várias freguesias do concelho. Freguesias como Alvarenga, Canelas, Chave, Espiunca, Cabreiros, Covêlo de Paivó, situadas mais na periferia, de cunho predominantemente rural, pior servidas de acessos e menos densamente povoadas, contribuem, obviamente, com menos alunos, alguns dos quais chegam a gastar diariamente duas horas no percurso de ida e regresso entre a sua casa e a escola.

A população arouquense é ainda jovem. Contudo, o *modus vivendi* da sociedade moderna começa já a produzir uma desaceleração na renovação demográfica, levando a um decréscimo da população escolar. As exigências do nível de vida da sociedade moderna, o crescente abandono da actividade primária que antes caracterizava o nosso concelho, o aumento da taxa de alfabetização e uma maior assistência ao controle da natalidade, provocaram a inversão de proles numerosas, para agregados familiares compostos de quatro elementos, em média.

No respeitante aos sectores de actividade assiste-se agora ao predomínio dos sectores secundário (46%) e terciário (28%), enquanto que o sector primário ocupa somente 26% da população activa. Cerca de metade das mães da nossa população escolar são ainda domésticas, a maioria das quais não prosseguiu para além do quarto ano de escolaridade. Predominante é igualmente o número de pais que concluiu apenas o primeiro ciclo.

Obviamente que este cenário exige esforços acrescidos no apoio pluridimensional a conferir aos alunos, muitas vezes substituindo-se a escola aos pais na formação integral dos adolescentes, mas sempre tentando o seu maior envolvimento na condução do processo educativo. A acção da escola torna-se assim cada vez mais abrangente, cada vez mais preponderante e decisiva, sem que sejam garantidos os recursos para as suas cada vez mais exigentes funções, sobretudo no período de contenção que atravessamos.

Cabe ainda à escola contribuir para o plano de acção-intervenção no meio, diagnosticadas que tiverem sido as prioridades futuras para o desenvolvimento do concelho, através de uma consonante articulação da sua política educativa, de forma a tornar ainda mais claro e indiscutível o seu carácter de utilidade local, nomeadamente no fornecimento de mão-de-obra ao mercado de trabalho.

Sob um outro ângulo, a escola tem a obrigação de formar cidadãos críticos, intervenientes e exigentes em relação ao meio que os envolve contrariando assim a tradicional apatia e conformismo quanto à resolução dos seus problemas. Exige-se, consequentemente, o essencial contacto dos alunos com o meio, proporcionado pela escola, para enriquecimento e contextualização da sua aprendizagem, conferindo à acção pedagógica, uma vertente prática e de intervenção directa no meio.

2 - Abandono Escolar

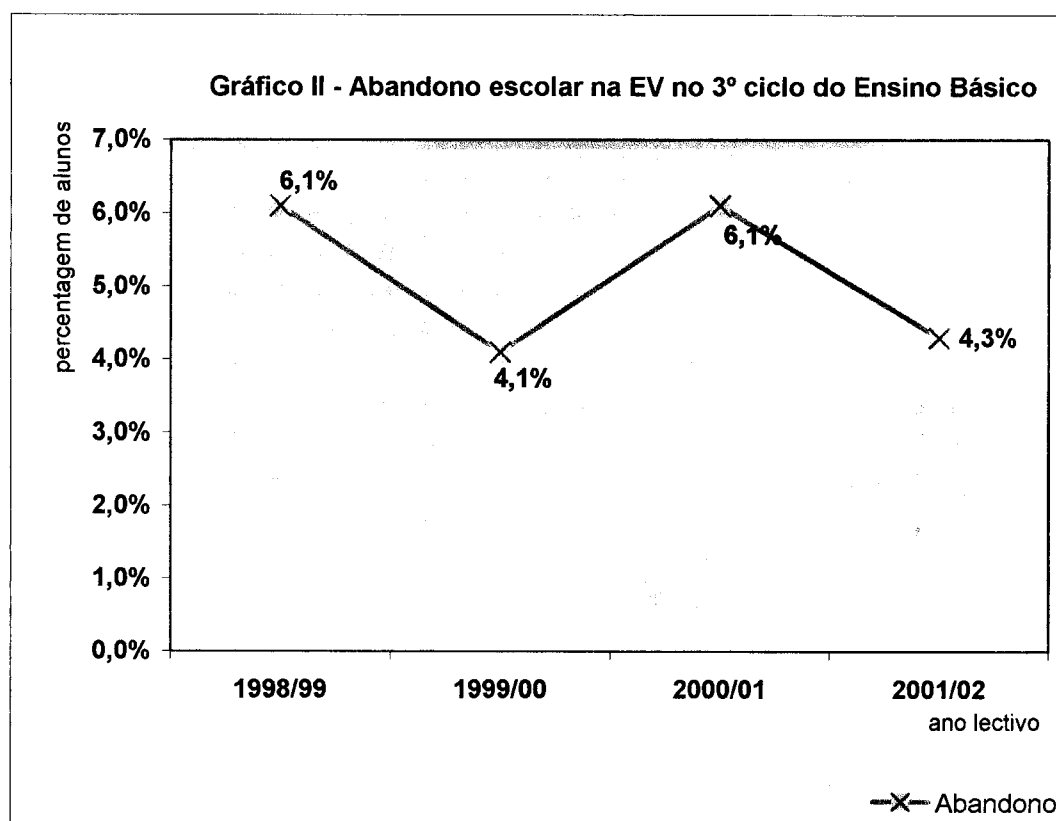
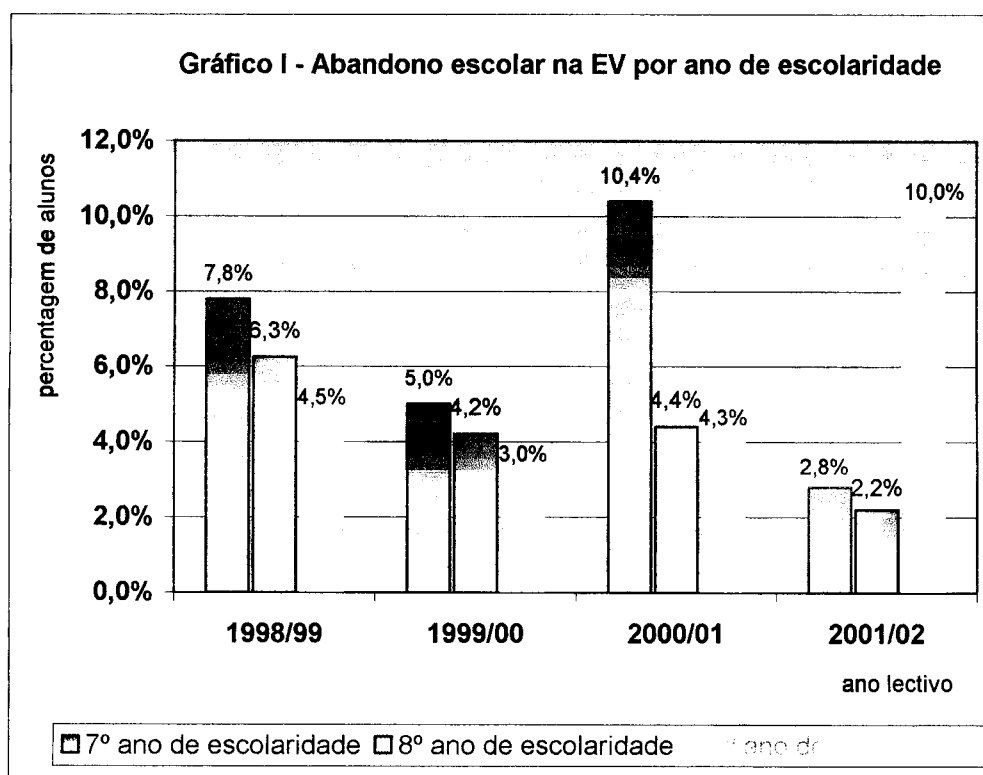
O abandono escolar precoce, entendido como o abandono do sistema de ensino sem completar a escolaridade de 9 anos, constitui uma questão preocupante que qualquer escola deve procurar confrontar através de diversas linhas de acção. Para se definir ou apontar algumas orientações neste domínio é importante que se conheça a dimensão deste fenómeno ao nível de escola. Neste sentido, realizamos um levantamento de dados sobre o abandono escolar precoce para os anos lectivos compreendidos entre 1998/99 até 2001/2002.

O processo que utilizamos foi a consulta das listas das turmas por ano de escolaridade, nas quais foram assinalados os alunos retidos, excluídos por faltas ou que anularam a matrícula. Estes dados foram obtidos a partir da consulta das pautas do 3º período relativas a cada turma por ano de escolaridade: 7º, 8º e 9º anos. Depois de assinalar em cada lista da turma os alunos retidos, excluídos por faltas ou que anularam a matrícula, fomos verificar se o seu nome aparecia inscrito em qualquer turma no ano lectivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade em que foram retidos, excluídos por faltas ou anularam a matrícula.

Após esta análise, consideramos que abandonaram os estudos os alunos cujo nome não constava de qualquer turma no ano de escolaridade que deveriam voltar a frequentar. O ano lectivo considerado de abandono, foi o ano em que o seu nome deixou de constar das listas das turmas (excepto em situação de transferência de escola), pois, no ano anterior, como é evidente, frequentaram até atingirem a situação de exclusão por faltas, anulação de matrícula ou retenção.

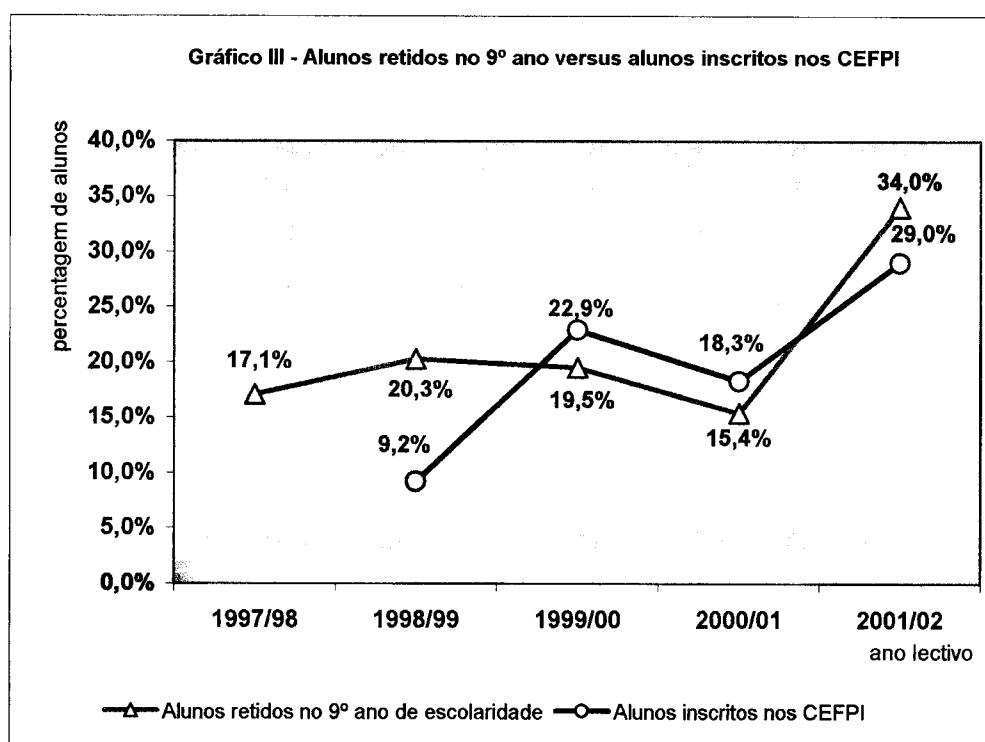
Não podemos afirmar que este processo permita chegar a resultados indiscutivelmente exactos, mas permite, com certeza, chegar a valores relativamente próximos, com uma pequena margem de erro.

É importante referir que, para uma melhor organização e consulta deste trabalho, os dados referentes a todos os gráficos e mapas, deste capítulo, constam do anexo 1.



Os resultados obtidos (gráficos I e II), expressam valores que merecem alguma reflexão, mas seriam muito mais preocupantes se não fosse o facto de a partir do ano lectivo 1998/1999 terem tido início, na EV, os CEFPI.²⁴(ver matriz nº 5 em anexo). Pois, após uma análise cuidada à percentagem de aprovações/retenções no 3º ciclo, verificamos que é no 9º ano que a retenção assume percentagens mais significativas relativamente aos 7º e 8º anos de escolaridade.

Embora se admitam algumas fragilidades no funcionamento destes cursos, quer pelo facto de agruparem alunos que em anos lectivos anteriores apresentavam alguns problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, quer devido a alguma dificuldade de colocação no mundo do trabalho, estes cursos parecerem constituir na EV, actualmente, a única alternativa para que um número significativo de alunos possam concluir o 9º ano e adquirir alguma formação técnica vocacionada para a vida activa. De realçar a localização periférica deste concelho e a inexistência de qualquer estrutura que permita aos jovens uma qualificação que vá além da mera instrução oferecida pela escola.

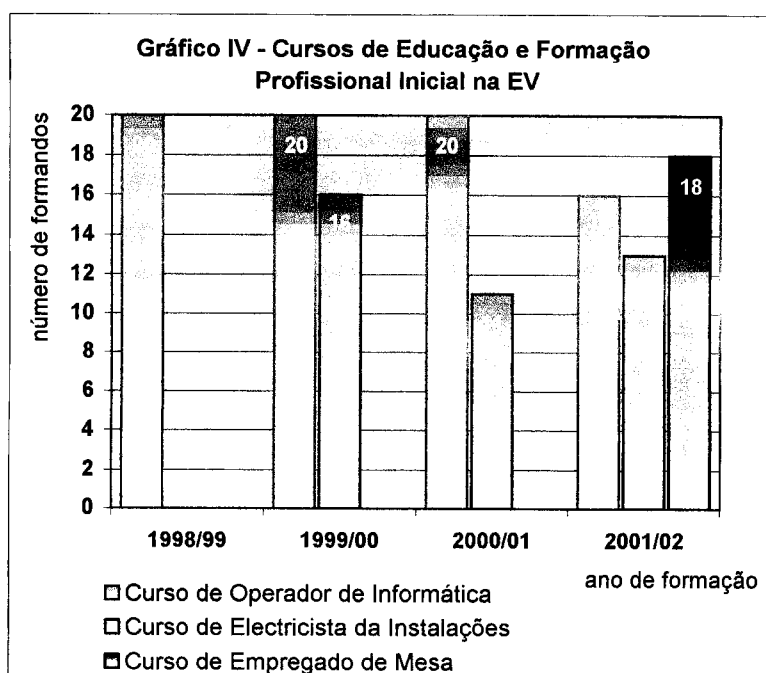


²⁴ O Despacho conjunto 123/97 foi implementado, no ano lectivo 1997/1998 em 34 escolas, abrangendo 529 alunos distribuídos por 12 cursos, no entanto a EV iniciou a implementação dos CEFPI no ano lectivo de 1998/99, com uma turma de 20 formandos no COSI. No ano lectivo seguinte formou duas turmas, uma no COSI e outra no CEI. Em 2000/2001 manteve a oferta e em 2001/2002 (último ano em que o referido despacho esteve em vigor) acrescentou mais uma turma no CEM.

O gráfico III revela a adesão a estes cursos, por parte dos alunos repetentes no 9º ano, para a conclusão do 9º ano de escolaridade. De realçar que a análise da curva vermelha (alunos inscritos nos CEFPI) deve ter sempre com referência o valor anterior da curva verde (alunos retidos no 9º ano de escolaridade). Explicamos, por exemplo, o facto do valor de 22,3% de alunos inscritos nos CEFPI, no início do ano lectivo de 1999/2000, ser superior ao dos alunos retidos no 9º ano de escolaridade no final do ano lectivo anterior, porque a EV recebeu alunos de outra escola do concelho e também alunos que tinham abandonado a escola sem terminar o 9º ano.

3 - Evolução e caracterização dos alunos/formandos que, entre 1998/1999 e 2001/2002, optaram pelos CEFPI

Como já referimos a EV começou com os CEFPI no ano lectivo de 1998/99 e com apenas uma turma de 20 formandos (nº máximo permitido por lei). As razões que levaram a escola a optar pela área de informática estão inventariadas na página 14 deste trabalho.



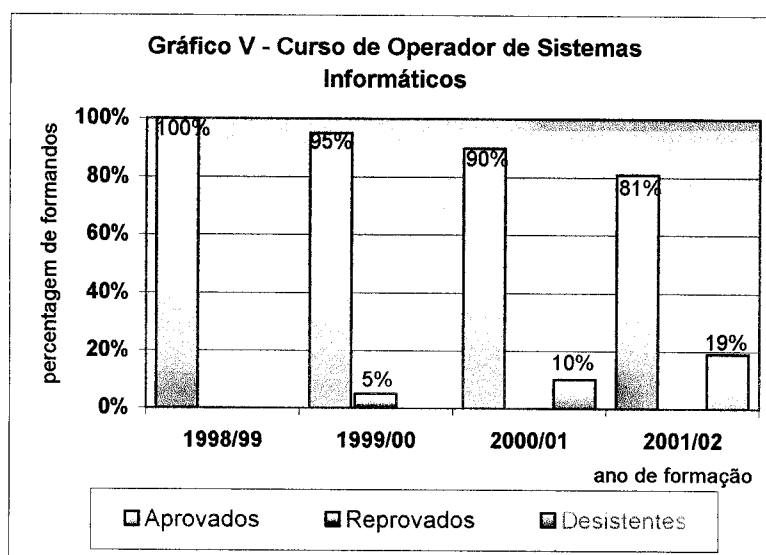
Nos anos lectivos que se seguiram a escola optou por alargar a oferta não só em nº de turmas como em áreas de formação (gráfico IV). O alargamento em função do nº de turmas (nº de formandos) explica-se pela procura que se foi diagnosticando ao longo

dos anos lectivo seguintes. As razões que explicam a decisão pelas áreas de electricista de instalações e empregados de mesa, são diferentes. No que se refere ao curso de electricista de instalações foram essencialmente as seguintes:

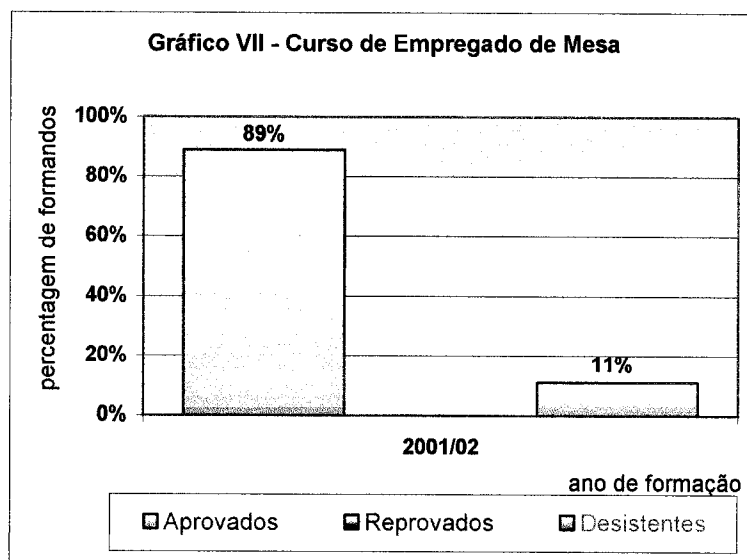
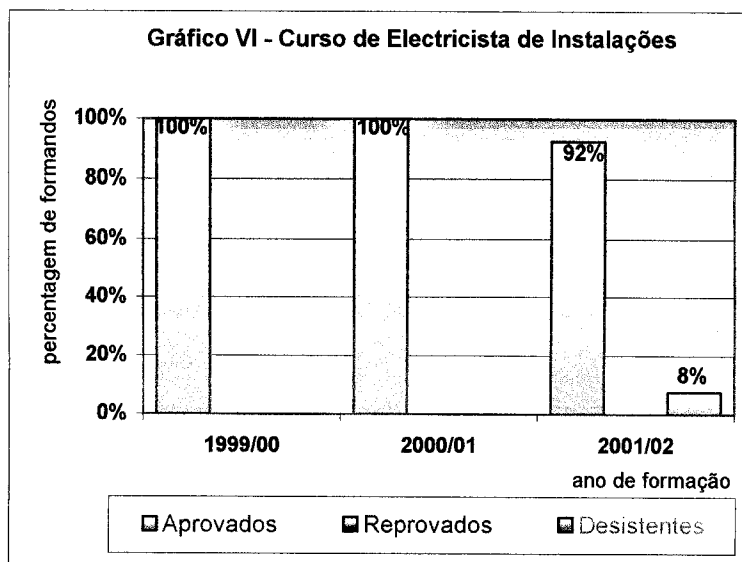
- as características da escola em termos de equipamentos;
- a existência de docentes na área de formação técnica;
- o conhecimento, através da Associação Empresarial do Concelho de Arouca (AECA) e da Câmara Municipal de Arouca (CMA), de que era uma profissão pouco explorada no concelho e bastante necessária;
- o facto da Direcção Geral de Energia fornecer a carteira profissional a estes técnicos.

No que concerne à área de formação ligada à restauração (empregados de mesa) as razões foram as seguintes:

- inquérito realizado aos alunos que frequentavam o 9º ano no ano lectivo anterior mostrou claramente essa preferência;
- proximidade de uma escola que permitia o prosseguimento de estudos na área (Escola de Hotelaria em Santa Maria da Feira);
- as características turísticas do concelho e o desenvolvimento da restauração do mesmo justificam (quanto aos responsáveis da CMA e AECA) que em meio local se aposte na formação de técnicos nesta área.



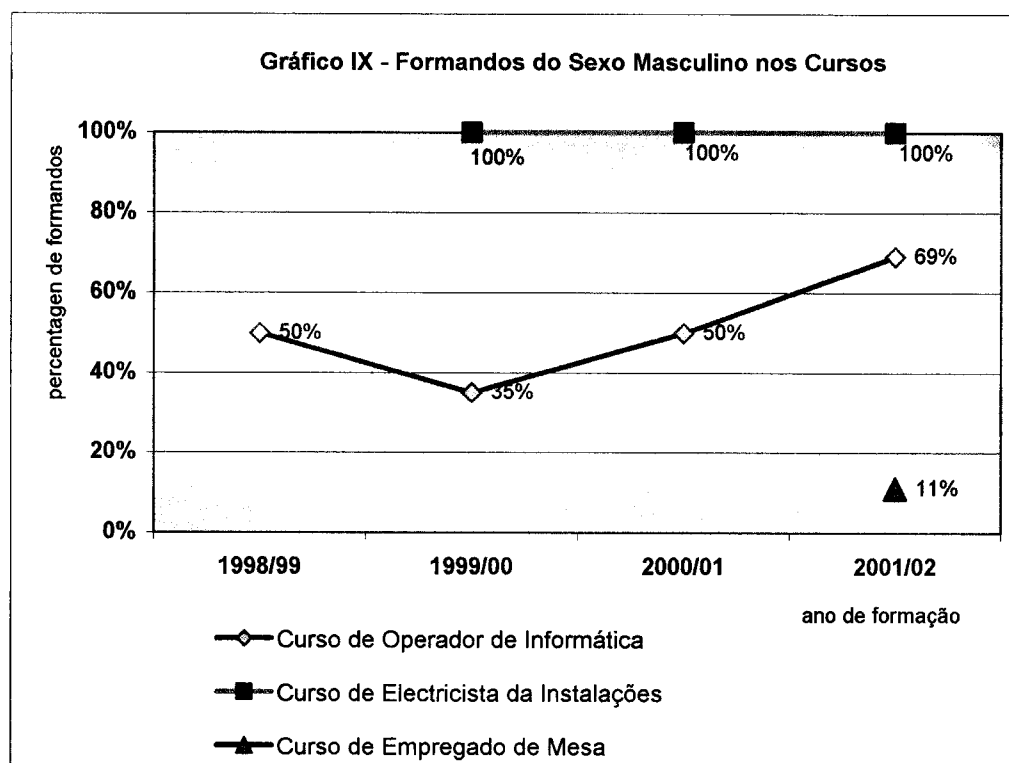
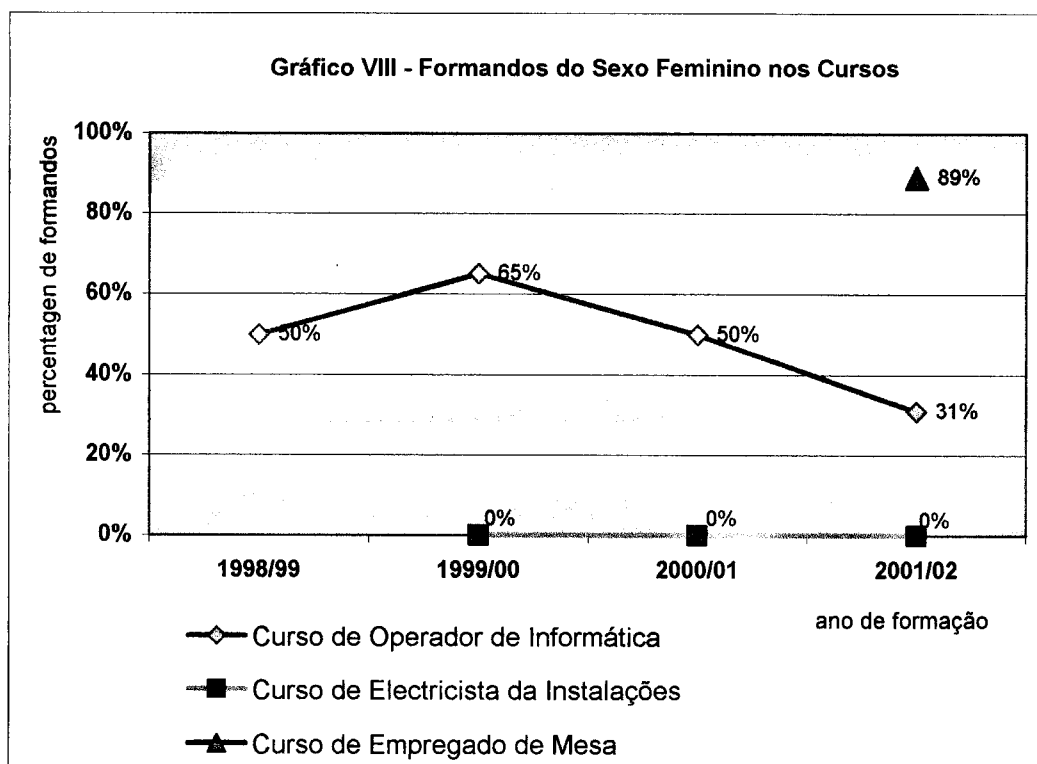
Ao analisarmos os gráficos V, VI e VII, concluímos que ao longo dos 4 anos lectivos em que os CEFPI funcionaram nesta escola a TA²⁵ tem diminuído, embora a um ritmo bastante lento. De realçar o nº de desistências (28%) no CEM (gráfico VII).



Relativamente ao género, não podemos deixar de sublinhar as apetências dos respectivos sexos pelas diferentes áreas de formação, se podemos afirmar que o COSI é um curso que atrai de igual forma ambos os sexos, já o mesmo não podemos fazer em relação ao CEI que segundo estes formandos é uma área de formação tipicamente

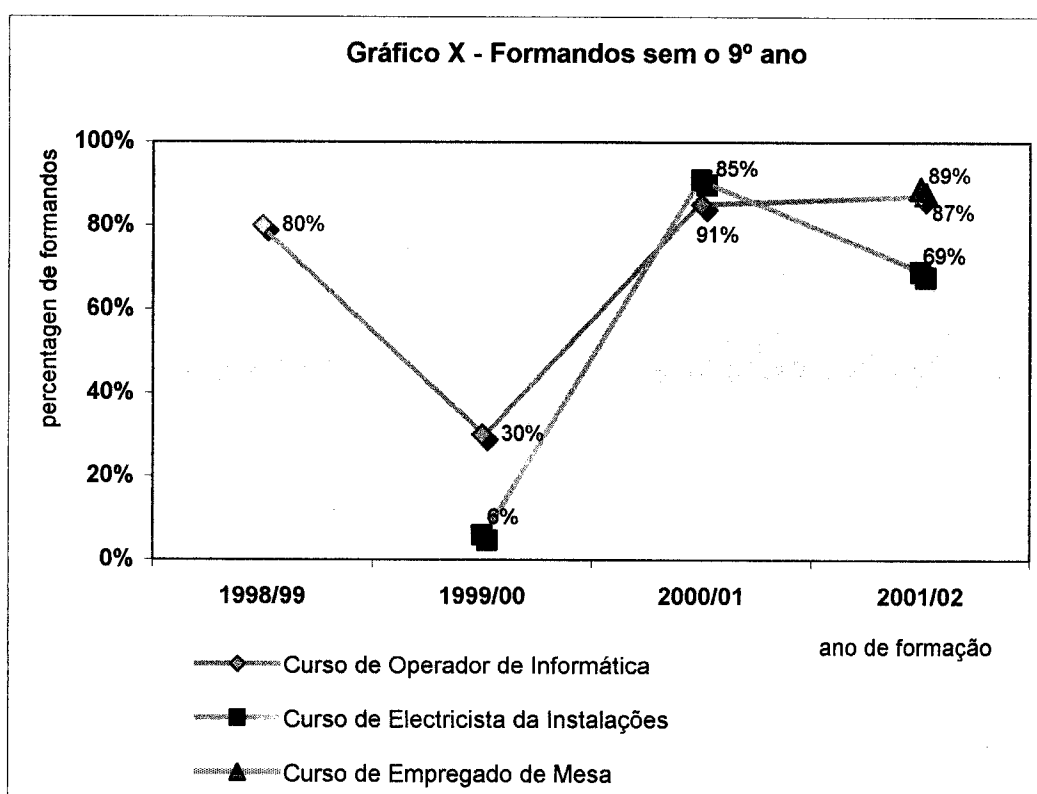
²⁵ TA (Taxa de aproveitamento) é o quociente entre o número de formandos que concluíram com aproveitamento o curso e o número total de formandos vezes cem.

masculina (gráfico IX). O CEM, embora devido à falta de dados (só se iniciou no ano lectivo 2001/2002) não se possa avançar com conclusões é um curso que atrai maioritariamente o sexo feminino.

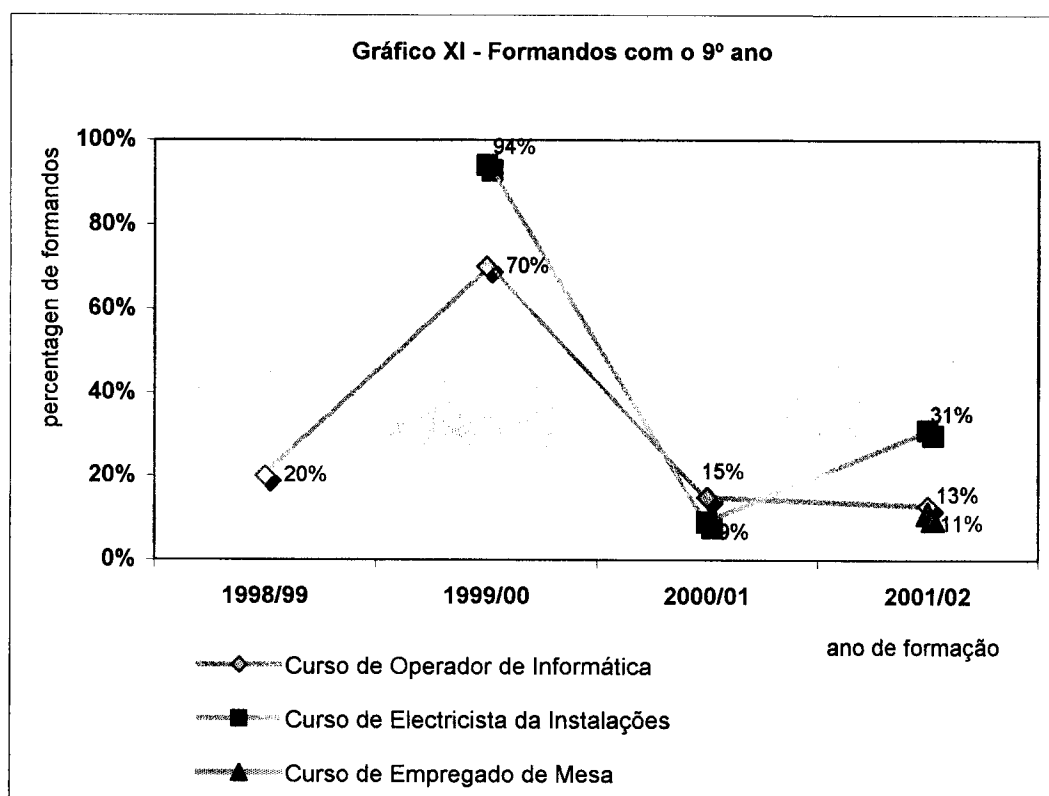


Segundo o Despacho conjunto nº 123/97, os CEFPI podem ser frequentados por alunos com ou sem o 9º ano concluído. As únicas condições obrigatórias é que tenham frequentado o 9º ano e tenham 15 anos completos até 15 de Setembro do ano lectivo que vão iniciar.

Os gráficos X e XI mostram-nos uma evolução muito irregular, no entanto verificamos que de uma forma geral foram, de facto, os jovens sem o 9º ano que optaram em maior número pelos CEFPI (gráfico X).



Se pormenorizarmos a análise, concluímos que no segundo ano em que os CEFPI funcionaram a adesão dos jovens com o 9º ano foi marcadamente positiva (gráfico XI). Realçamos ainda o facto da população, que pretendemos estudar através das entrevistas, ser maioritariamente constituída por formandos sem o 9º ano (80%).

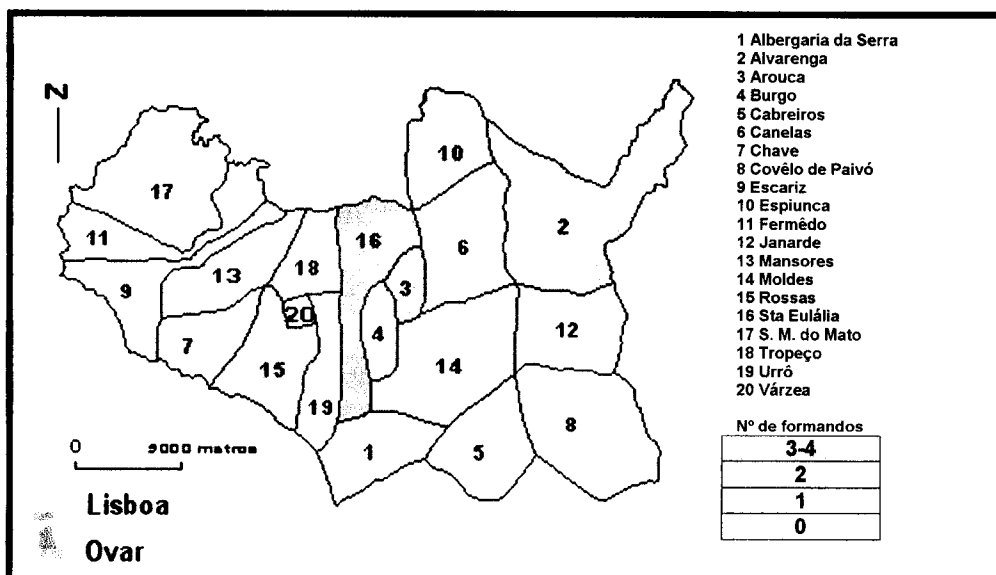


3.1. A população em observação

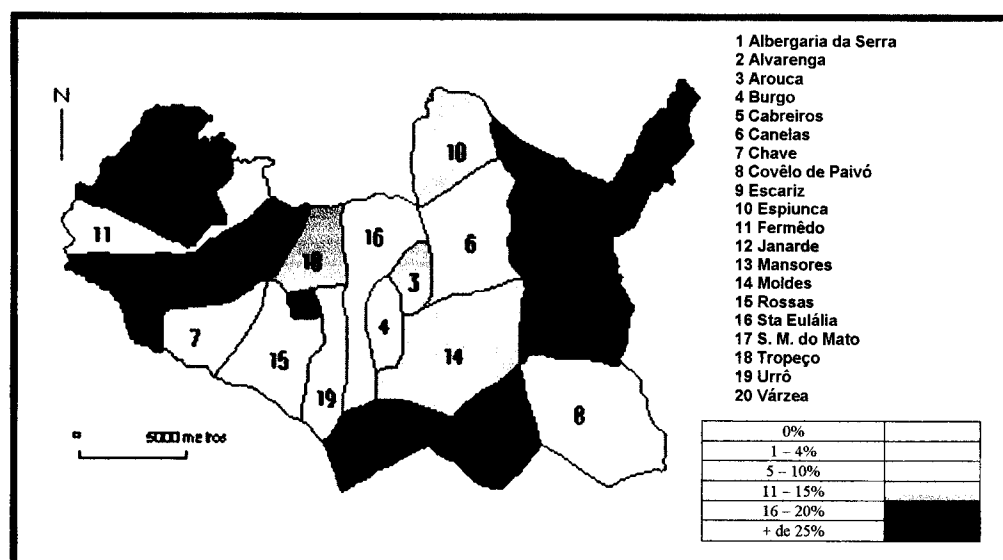
A população em observação é constituída por vinte jovens que, não sendo abrangidos pela escolaridade obrigatória, se inscreveram e frequentaram um CEFPI no ano lectivo 1998/1999 na EV. O campo de observação desta investigação baseia-se, fundamentalmente, nos comportamentos e enunciados discursivos destes jovens. Estes jovens demonstram intenção de encontrar, por esta via, a motivação pela escola e o caminho para aceder ao mundo do trabalho. Quatro anos depois de terem feito essa opção eles reconstituem, através dos seus discursos, o seu modo de pensar e de agir, os motivos que justificam a opção por essa via e o caminho que percorreram desde aí até hoje.

Os jovens entrevistados constituíram a primeira turma dos CEFPI na EV. São jovens que embora pertencendo ao concelho de Arouca, residem nas freguesias limítrofes da vila de Arouca, onde se localiza a EV (mapa I). O mapa II, comparativamente com o mapa I, contraria a relação directa entre o abandono escolar e a frequência nos CEFPI, pois embora o abandono escolar afecte maioritariamente as freguesias que se encontram na periferia do concelho, estas não são os lugares de origem dos alunos que fazem a opção pelos CEFPI. O que parece sobressair no mapa II

é que a distância absoluta e relativa entre o lugar de residência dos alunos e a EV é um factor que de alguma forma influencia o abandono escolar. As freguesias mais distantes da sede do concelho são aquelas que apresentam maior índice de abandono escolar (mapa II).



Mapa I – Distribuição dos formandos entrevistados por freguesia.



Mapa II – Índice de abandono escolar²⁶, na EV, no final do ano lectivo 1997/1998.

Pela observação do mapa do concelho de Arouca verificamos que existe uma grande distância entre as freguesias e entre estas e a sede de concelho (3-Arouca). Este

²⁶ Índice de Abandono Escolar (por freguesia) é o quociente entre o número de alunos que abandonaram a escola e o número total de alunos inscritos vezes cem.

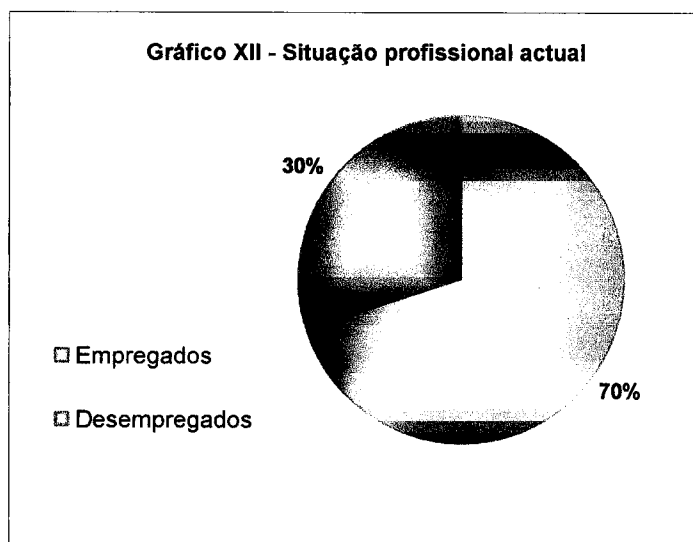
factor agrava-se quando observamos os difíceis acessos, o que obriga muitos dos alunos da EV a cerca de quatro horas, diárias, de viagem. É inevitável considerarmos estes aspectos explicativos e fundamentais na compreensão do abandono e mesmo do insucesso escolar.

Os alunos das freguesias mais afastadas,

“vivendo muitos deles em locais isolados que, por vezes, não ultrapassam os três ou quatro agregados familiares, deslocam-se a pé, no Inverno às seis horas ainda é noite, até aos locais onde os transportes escolares os irão buscar. (...) No regresso fazem o mesmo percurso, em sentido inverso, saindo da escola por volta das 18h e 30m, chegam a casa depois das vinte horas” (Veiga, 1997:27).

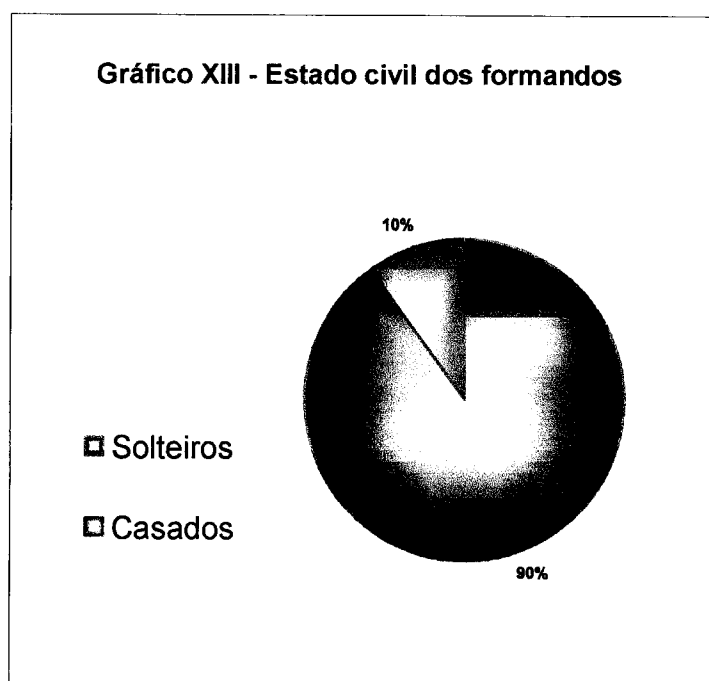
Esta realidade parece relacionar-se com outros factores muito importantes, por um lado com o evidente cansaço destes alunos, face ao percurso extenuante ao longo de todos os dias úteis da semana, por outro com a pouca ligação com a família, pois muitas vezes os familiares ainda ficam na cama quando eles saem e já estão deitados quando regressam, com excepção da mãe que lhes servem o jantar.

Do grupo respondente²⁷ verificamos que 70% está actualmente empregado (gráfico XII), e que 30% está desempregado, à procura de emprego, mas que de alguma forma já exerceu uma profissão. Através dos seus discursos podemos constatar que uma grande parte dos entrevistados não está a exercer uma profissão directamente relacionada com a sua área de formação (operador de informática), no entanto há casos pontuais de alguma realização profissional dentro da mesma.

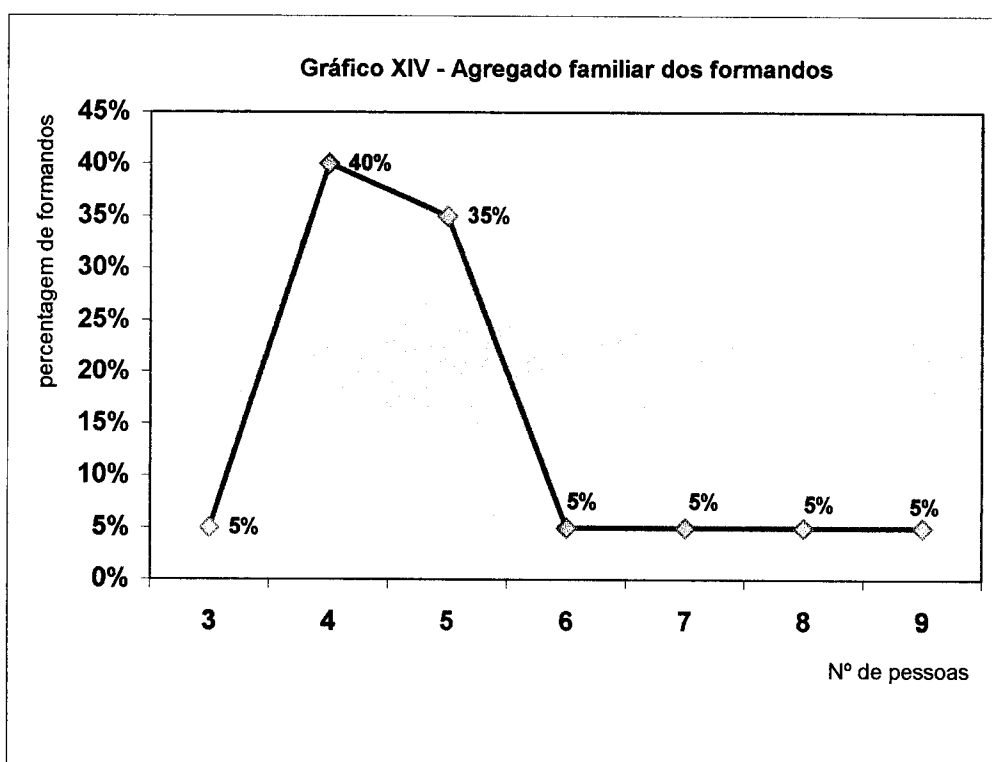


²⁷ A partir daqui os dados trabalhados neste capítulo foram recolhidos na primeira parte da entrevista que realizamos aos 20 formandos.

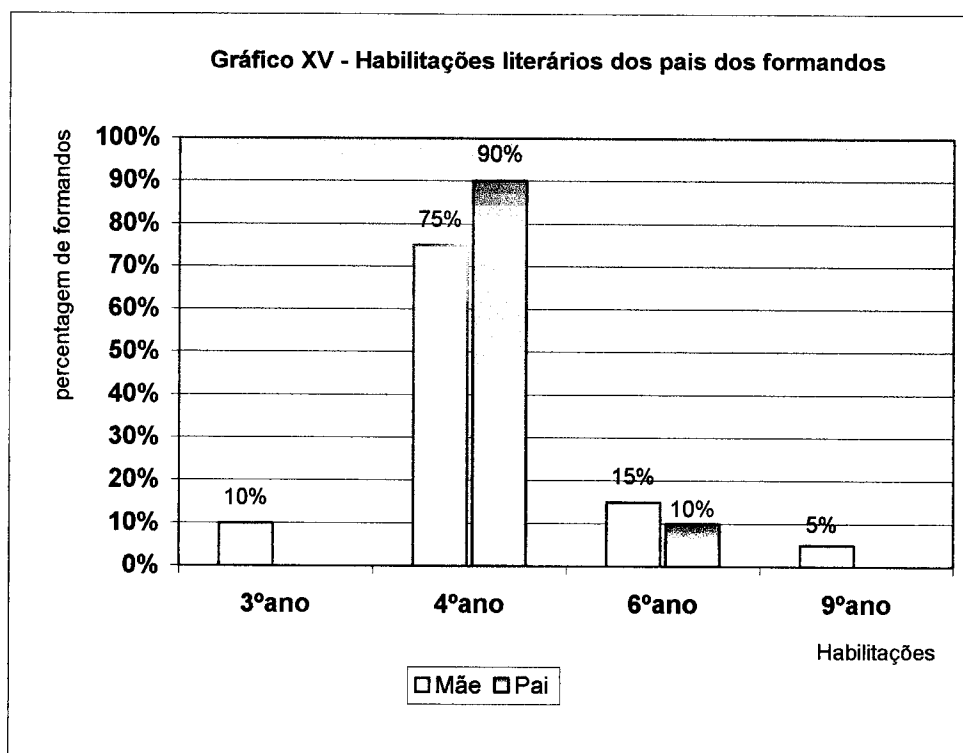
A idade média destes jovens é entre os 20-22 anos, o que explica em parte a baixa percentagem (10%) de sujeitos casados (gráfico XIII). Se considerarmos que, em Portugal a idade média do casamento tem vindo a aumentar e que actualmente a faixa etária entre os 25 e 29 anos é a idade escolhida para os portugueses casarem²⁸, é perfeitamente normal a situação que encontramos na população em estudo. No gráfico XIV, continuamos a analisar um aspecto sociodemográfico que vai de encontro à tendência registada na sociedade portuguesa, ou seja, o número de filhos tem diminuído e consequentemente os agregados familiares também. Este aspecto é considerado já um problema na população portuguesa, pois Portugal já atingiu o limiar da renovação de gerações em 1981 (2,1 filhos por mulher) e actualmente o mesmo tem oscilado entre 1,4 e 1,6 o que não assegura a renovação de gerações. Na população em estudo verificamos que 75% tem um agregado familiar de 4 ou 5 pessoas o que em média assegura 2 ou três filhos por casal, o que não é tão grave como o que se verifica em média no país, mas não contraria a tendência geral.



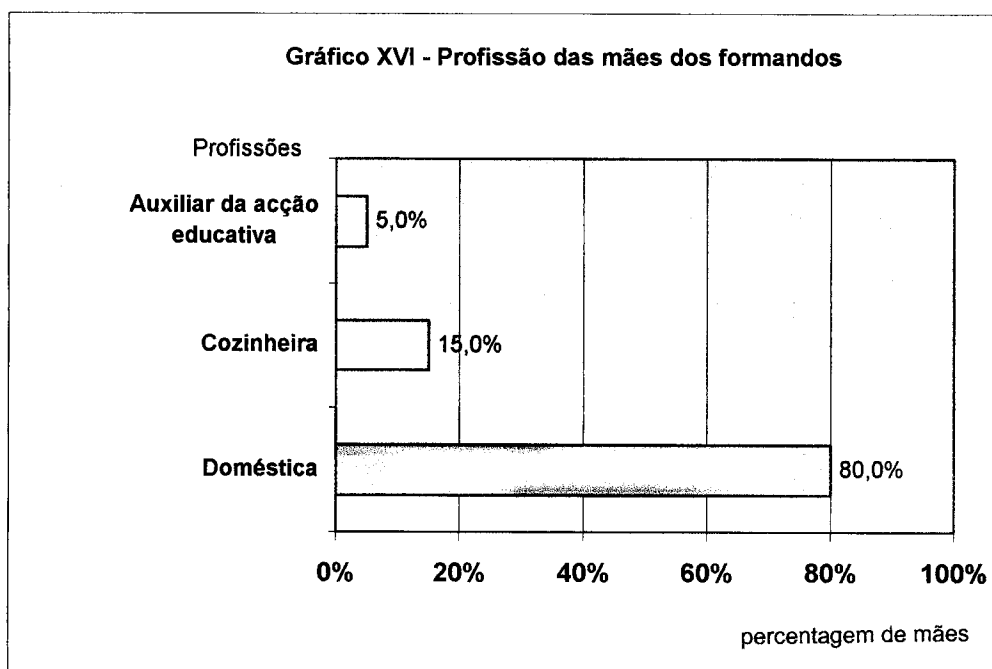
²⁸ Cf. *A Capital*, 9 de Agosto de 2002.



Relativamente ao nível de instrução dos progenitores dos jovens em estudo, constatamos que a sua maioria não tem mais do que o 4º ano de escolaridade, havendo mesmo 10% das mães com apenas o 3º ano. Consideramos este aspecto muito importante e, de alguma forma, com implicação directa no nosso estudo.



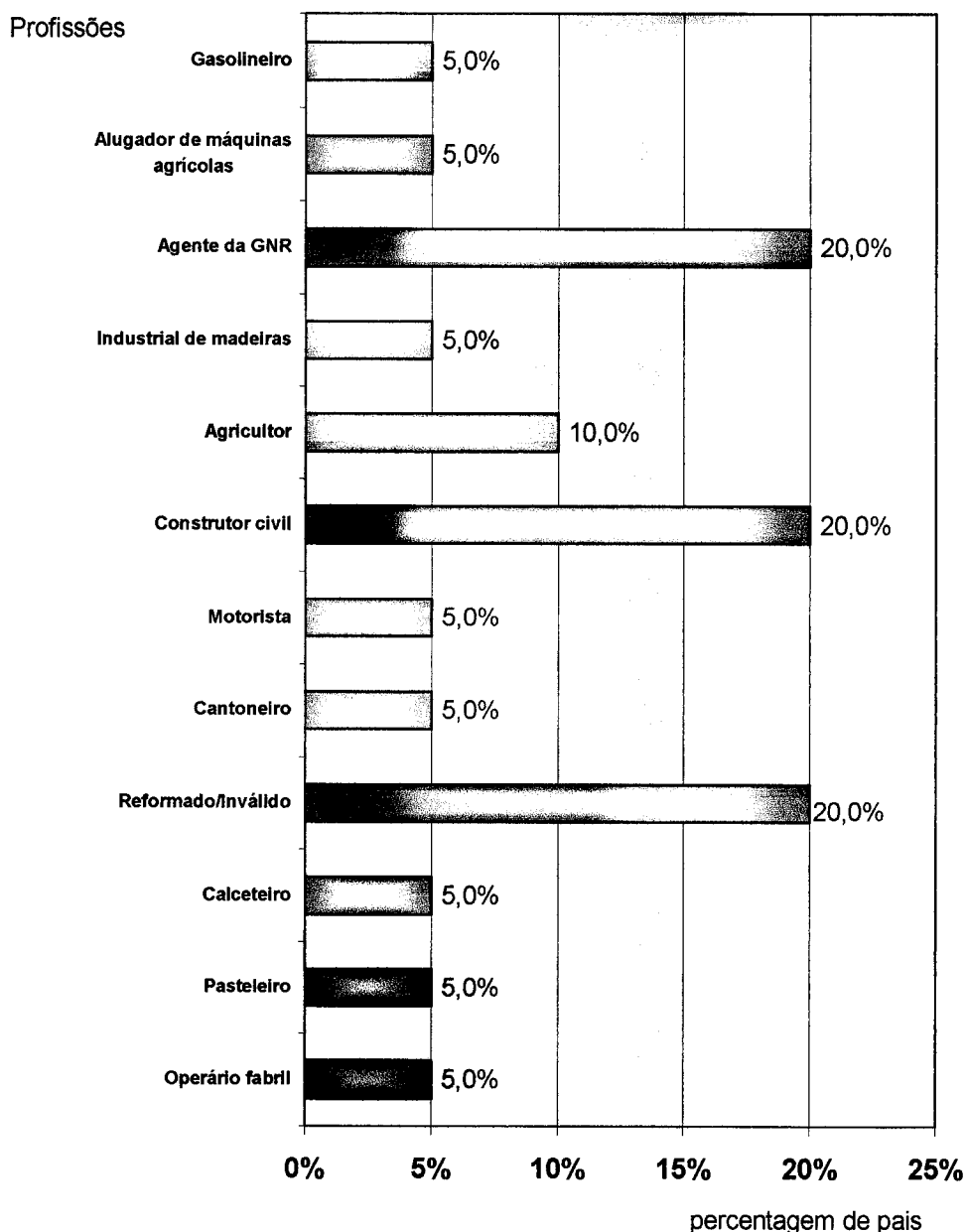
O baixo nível de instrução dos pais dos sujeitos em estudo, está de alguma forma relacionado com as profissões dos mesmos. No que se refere às mães (gráfico XVI) a maioria é doméstica, ou seja, exercem uma profissão não remunerada, logo são consideradas população não activa.



Relativamente aos pais (gráfico XVII), destacam-se três grupos: construtores civis, agentes da GNR e reformados ou inválidos. Numa análise mais geral, verifica-se uma grande diversidade de profissões, no entanto são todas profissões que, embora do sector terciário, exigem um baixo nível de instrução.

Ao cruzarmos a análise das profissões das mães com as dos pais, concluímos que a maior parte dos agregados (sobre)vive com a remuneração de apenas um dos progenitores, pois 80% das mães são domésticas.

Concluímos que a posição sócio-económica da família destes jovens não é muito favorável, pelo que as condições materiais, económicas e culturais em que vivem tendem a impedi-los de desenvolver certas potencialidades intelectuais e não lhes permite encontrar no seio familiar um clima favorável a uma valorização dos problemas escolares e de cultura.

Gráfico XVII - Profissão dos pais dos formandos

Da conjugação das variáveis analisadas, podemos considerar que a população em estudo pertence a um meio cultural e socioeconómico baixo. Se partirmos deste princípio e o relacionarmos com a fundamentação teórica que delineamos, podemos dizer que os jovens que optam pelos CEFPI têm uma base cultural e socioeconómica comum. Quem são então estes jovens?

Podemos apoiar-nos na perspectiva que nos aponta uma forte relação existente entre a profissão dos pais e o seu meio cultural e socioeconómico e o sucesso escolar

dos seus educandos, e colocar, de um lado, os alunos cujos pais têm profissões que exigem maior nível de habilitações académicas e que são, em regra, melhor remuneradas, ou seja, aqueles que, por norma, apresentam melhores resultados escolares, pois adaptam-se melhor às exigências do currículo nacional. De outro lado, colocam-se os alunos cujos pais têm profissões mal remuneradas e que, na maior parte das vezes, estão associadas a um baixo nível de habilitações literárias; estes são, por norma os que têm mais dificuldade em adaptar-se ao currículo nacional (dificuldade na aquisição de livros, nomeadamente de formação geral, falta de um local confortável e isolado onde possam estudar, discriminação por parte dos colegas, pois vestem de forma mais humilde, não seguindo a moda, a sua alimentação não é a mais adequada para a fase de crescimento que estão a atravessar, o seu acesso à informação é deficitário, etc.) e por isso são os que apresentam piores resultados escolares²⁹. O que representam os CEFPI para este último grupo de jovens? Pois é evidente da análise que fizemos até ao momento que os jovens que optaram pelo CEFPI em 1998/1999 pertencem ao grupo cultural e socioeconómico mais desfavorecido.

Vários estudos realizados “confirmam que o sucesso escolar pode ser diferente, consoante a origem social, ou mesmo regional dos estudantes, reflectindo a escola a cultura, a linguagem e o próprio estilo das classes médias ou superiores” (Teodoro, cit. in Veiga, 1997: 16). Concordamos com Veiga (1997) quando considera que enquanto os indivíduos que compõem a sociedade forem diferentes, tiverem diferente acesso aos valores sociais, ocuparem posições superiores e inferiores, relativamente uns aos outros, será extremamente difícil assegurar aos cidadãos o direito à igualdade de oportunidades perante a escola. Contudo, consideramos possível atenuar o impacto das diferenças culturais e socioeconómicas de entrada, cabe à sociedade, aos professores e à administração a função de criar condições para que isso aconteça.

Neste contexto, consideramos que as hierarquias sociais convertem-se facilmente em hierarquias escolares e vice-versa, criando-se um ciclo em que o sistema de ensino legitima a perpetuação da ordem social. Esta é uma consequência da *escola de massas* que continua «impreparada» para ser uma escola culturalmente diversificada, ou seja, é demasiado homogénea para crianças demasiado heterogéneas.

²⁹ Tiramos as ilações que constam deste parágrafo, com base nos inquéritos sócio-económicos dos alunos. Na EV este inquérito é realizado no início de cada ano escolar e consta do dossier de Direcção de Turma de cada turma da escola.

Capítulo III – Remando sobre os discursos...

Para enriquecer este trabalho, consideramos de extrema importância mostrar como, na prática, articulámos todo o referencial teórico que organizamos nos pontos anteriores. Para isso, realizámos entrevistas à totalidade dos formandos (20) do primeiro ano lectivo em que os CEFPI funcionaram na EV (anexo 4). Na base desta decisão esteve a nossa convicção de que só conhecendo o percurso da população total poderíamos tirar ilações que pudessem dar credibilidade empírica a esta investigação, por outro lado, escolhemos o primeiro ano porque, quanto mais longo o percurso pós-curso do formando mais rico seria o seu discurso e o conteúdo a analisar.

Em qualquer trabalho de campo é fundamental a sua preparação *a priori*, o que explica a nossa preocupação em apresentar de seguida os cuidados que consideramos fundamentais na recolha das informações através da entrevista, um guião das entrevistas a realizar e, posteriormente, a interpretação da entrevista através da análise de conteúdo.

Na preparação das entrevistas tentamos:

- criar um ambiente de empatia;
- assegurar ao entrevistado que o anonimato das suas informações será salvaguardado;
- recorrer ao gravador (o mais pequeno e discreto possível), o que dispensa a necessidade de escrever no decurso das entrevistas. Esta opção evita que o entrevistador se distraia e muitas vezes até permite que o mesmo se esqueça que está a ser entrevistado.

Para fazer a análise de conteúdo narrativo dos sujeitos entrevistados, tivemos em conta os objectivos que norteiam esta dissertação.

O que foi dito pelos sujeitos foi analisado segundo seis dimensões de análise, codificadas com as letras A, B, C, D, E e F:

- os projectos curriculares do currículo nacional e das alternativas curriculares – CEFPI (A);
- a construção do projecto profissional dos jovens (B);
- a construção do projecto de vida dos jovens (C);

- o (in)sucesso dos jovens nas opções curriculares que fazem (D);
- a componente inter/subjectiva dos grupos, como uma vertente importante nos CEFPI (E);
- a escola e o papel dos intervenientes (pais, amigos/colegas e professores) na construção dos projectos profissional e de vida dos jovens (F).

Realçamos o facto de, antes de partir para este trabalho empírico, termos realizado uma experiência exploratória. Fizemos um ensaio, realizando uma entrevista a um ex-aluno (escolhido aleatoriamente) dos CEFPI do último ano em que o Despacho conjunto nº 123/97 esteve em vigor (2001/2002). Posteriormente, partimos para o seu tratamento através da análise de conteúdo. Desta experiência surgiu o roteiro das entrevistas deste trabalho e o esboço do quadro de análise que encontramos depois, definitivamente, quando terminamos as vinte entrevistas que compõem a população em observação (ver página seguinte).

No quadro de análise que a seguir se apresenta, indicamos as áreas, dimensões e categorias de análise das entrevistas realizadas aos 20 sujeitos que frequentaram o COSI (um dos CEFPI) no ano lectivo 1998/1999 na EV:

Objecto	Áreas de análise	Dimensões de Análise	Categorias de análise
Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI) Escola do Vale	Currículo prescrito a nível nacional (1)	A1- Projecto curricular	<p>Currículo pouco atraente</p> <p>Currículo desajustado aos interesses dos jovens e à vida prática</p> <p>O 9º ano como meta</p> <p>Currículo pouco flexível</p>
		B1- Projecto profissional	<p>Desistência de um projecto profissional</p> <p>Falta de expectativas face à universidade</p> <p>Importância da escolaridade</p>
		C1- Projecto de vida	<p>As dificuldades encontradas fazem alterar o projecto de vida / O ensino superior passa a ser um sonho/alternativa</p> <p>Poucas expectativas face ao futuro</p> <p>O desinteresse face ao projecto de vida explica a falta de atenção nas aulas</p>
		D1- (In)sucesso	<p>O abandono da escola</p> <p>Sentimento de não preparação</p> <p>Retenções repetidas</p> <p>A escola deixa de ter sentido</p>
		E1- Componente inter/subjectiva dos grupos	<p>O grupo turma muitas vezes influencia o empenho e interesse pela escola</p> <p>Alguns professores marcam os jovens na forma como se relacionam com eles</p>
		F1- Escola/Intervenientes nas opções dos jovens	<p>A postura autoritária dos pais</p> <p>A postura permissiva dos pais</p> <p>Os professores não se envolvem com os problemas dos alunos</p> <p>Os pares muitas vezes influenciam as opções</p>
	Alternativa curricular CEFPI (2)	A2- Projecto curricular	<p>Construção local do currículo / Ligação com o meio, com o mundo do trabalho</p> <p>Alternativa curricular atraente</p> <p>O currículo ajusta-se aos interesses do aluno e à vida prática</p>
		B2- Projecto profissional	<p>Perspectiva de carreira profissional / Acesso ao emprego</p> <p>Expectativas de um lugar no mundo do trabalho</p> <p>Descoberta do que realmente gosta e quer fazer</p> <p>Prioridade ao trabalho sobre o prosseguimento de estudos</p>
		C2- Projecto de vida	<p>Opção por uma alternativa que permite a construção de um projecto de vida</p> <p>Ânimo para continuar os estudos</p> <p>O curso, abertura para uma opção de vida</p>
		D2- (In)sucesso	<p>Sentimento de preparação</p> <p>Prosseguimento de estudos como possibilidade aberta</p> <p>Abertura para a vida proporcionada pelo sucesso</p>
		E2- Componente inter/subjectiva dos grupos	<p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Diálogo e abertura no grupo turma</p> <p>O professor como amigo/parceiro/colaborador</p>
		F2- Escola/Intervenientes nas opções dos jovens	<p>A influência dos professores nas escolhas e motivação dos alunos</p> <p>A postura democrática dos pais</p> <p>A participação dos pais</p> <p>A escola como entidade formadora</p>

Quadro II – Matriz de análise onde constam as áreas, dimensões e as categorias encontradas nas entrevistas.

1. Currículo prescrito a nível nacional e as alternativas curriculares

“Ensinar quem não tem vontade de aprender é semear um campo sem o lavrar.”
(Santos Guerra, *Correio da Educação*, 2003)

Pretendemos compreender a lógica dos jovens que, como actores sociais, dão a conhecer as suas representações sobre a realidade que os rodeia, o seu modo de vida e o seu relacionamento com o outro.

A escola entra na nossa vida muito cedo, passar por ela é inevitável e o problema da “profissão” começa a preocupar alguns jovens desde muito cedo. Estas entrevistas contam factos de um passado muito próximo, vivências escolares, de opção, de formação e de trabalho, vividas por jovens que após terminar o 9º ano de escolaridade, ou mesmo antes, se confrontam com a necessidade de optar por um percurso que os prepare para a vida.

Percorrendo os discursos destes jovens apercebemo-nos de um confronto entre o currículo prescrito a nível nacional e aquilo que consideramos serem alternativas curriculares dentro do currículo nacional, onde, segundo Pacheco,

“os alunos são confrontados com formas particulares de diversificação que, pela sua natureza de remediação escolar e de medidas de combate à exclusão escolar, são o prolongamento da desigualdade criada pela prescrição total do currículo” (Pacheco, 2000:133).

Estes vinte jovens, tal como tantos outros, quando entram no nosso sistema educativo, trazem esperanças, constroem sonhos, querem chegar a algum lado, por isso, tentam construir percursos, o menos sinuosos possível, que os levem a algum lugar, a uma saída. No entanto, pelo caminho surgem muitos obstáculos e desafios que têm de ultrapassar.

Os vinte jovens que entrevistámos falam-nos desses obstáculos e desafios e na forma como os mesmos os “obrigaram” a ficar pelo caminho, ou então a encontrar outro caminho. São muitos os motivos que apontam para justificar a sua desistência do currículo normal, no entanto os mais frequentes são:

- algumas disciplinas funcionam como barreira ao percurso escolar, sendo as disciplinas de Matemática, sobretudo esta, e Inglês as mais focadas. Dizem que em relação à disciplina de Matemática “*nunca tive um bom acompanhamento, prontos nunca explicaram bem, também custa a pegar, às vezes perguntava, mandavam ao quadro, não era explicar, dizia um exercício, isso para mim não é explicar, chegava depois a um teste e depois como é que eu fazia?*” (ent.18) ou ainda “*eu nunca gostei de Matemática, porque nunca percebi ou nunca quis perceber muito bem com é que aquilo era, mas em Matemática eu acho que nunca apanhei uma professora que me fizesse gostar da Matemática, (...) do 7º ao 9º ano com dois anos repetidos nunca tirei positiva a Matemática*”, “*havia uma principalmente que não gostava mesmo, que era a Matemática, detestava Matemática e nunca fui boa a Matemática*” (ent.7). Alguns, em relação ao curso, referem mesmo que “*se tivesse mais Matemática, por exemplo, eu preferia ir para o 9º ano normal*” (ent.8). Outras disciplinas também são referidas como entraves ao percurso destes jovens no currículo prescrito a nível nacional, chegando mesmo a impedi-los de prosseguir os estudos, pois “*depois a partir do décimo não se podia deixar disciplinas para trás e eu como não ia muito bem com o Inglês e outras disciplinas, Francês e quê, também não quis estar a esforçar-me, pronto*” (ent.13), as dificuldades “*eram a Inglês e a Matemática. A Matemática, aquilo começou a ser muito complicado e eu se calhar também não estudava o suficiente e era mais difícil e o Inglês é que era uma língua nova e aquilo tornou-se muito complicado*” (ent.8), outros tinham “*dificuldades a Inglês sobretudo*” (ent.13).
- a falta de atenção, interesse e de empenho também é muitas vezes admitida por eles e parece ter bastante relevância, no entanto, o que devemos questionar é o que os levou a ter essa postura perante o currículo e a escola? É certo que quando referem estes motivos dão quase sempre uma explicação, mais ao menos plausível, que nos poderá ajudar a tirar ilações: “*eu não gostava mesmo daquilo (das aulas) e qualquer coisa servia para eu estar distraído*” (ent.8) a escola não motivava “*por não gostar de estudar e a falta também de interesse. (...) Falta de atenção nas aulas*” (ent.19), “*era talvez complicado e eu não estudava também, chegava a casa e brincadeira, não estudava, aí não fazia alguns trabalhos de casa quando eram importantes e aí é que piorava a situação*” (ent.8). A retenção é explicada em alguns casos, através de afirmações deste

tipo: *“talvez não me interessasse mesmo, como eu nunca tive assim grande força de vontade para estudar, acho que foi isso”* (ent.5).

- a forma como o currículo normal se estrutura leva-os a achar que *“é sempre a mesma coisa, as fórmulas são sempre as mesmas, os verbos são sempre os mesmos. É muito teórico (...) era tudo muito teórico, era só estudar. Depois vínhamos cá para fora e parecia que não tínhamos assunto para fala, por exemplo a nível da política, que é um assunto que aflige as pessoas, nós no 9º ano, não falávamos nada disso e agora o que se fala lá fora é disso”* (ent.15). A utilização sistemática do manual, por parte da maior parte dos professores, como recurso de apoio às aulas gera monotonia e sentimento de previsibilidade nos alunos *“... num ano normal nós sabemos que a seguir vamos passar para aquela folha a seguir”* (ent.17). Ainda em relação ao desfazamento que eles encontram entre o que aprendem no currículo normal e a realidade da vida, é de realçar a opinião de uma jovem que diz: *“há gente que nem sabe preencher um cheque, e são superiores (têm mais estudos), acima de nós, não sabem mesmo em termos de contas (...), não sabem escrever um cheque perguntam como é que se escreve sessenta”* (ent.18).
- a avaliação também se apresenta nos discursos dos jovens como causa de desmotivação. Concordamos que a avaliação só assumirá toda a sua dimensão formativa se favorecer a autoconfiança e a progressão na aprendizagem estimulando o sucesso educativo. Assim é fundamental que os alunos a sintam como parte integrante da sua formação e não como mera recolha de dados que posteriormente aparecerão lançados numa pauta. Muitas vezes o resultado da avaliação, ou pelo menos da aplicação de alguns instrumentos de avaliação, tem um efeito negativo, gerando mais desmotivação, *“como as notas não eram boas, eu também não me aplicava para melhorar, continuavam com estavam ou então pioravam, não tinha mesmo vontade de estudar”* (ent.3). A opinião de alguns destes 20 jovens sobre a avaliação é bastante crítica, *“no ensino normal fazes os trabalhos de casa, fazes os testes e és avaliada a partir daí”, “no ensino normal a gente não fazia nada disso (debates)”* (ent.7), *“eu acho que se fosse a perguntar (aos alunos) hoje em dia, o que é que era preciso para passar, é só estudar para o dia do teste e conseguir passar mais nada, não é com conhecimento”* (ent.18). Outro aspecto da avaliação que os alunos sentem como entrave, ou pelo menos como factor de dificuldade, são as provas globais no

final do ensino básico: *“depois tem as provas globais e tudo e uma pessoa começa a pensar nas provas globais e então é que... Até porque as provas não são muito importantes, mas uma pessoa não sabe, não é?”* (ent.16). Há um dos entrevistados que chega a culpabilizar as provas globais pela sua retenção, *“... o problema acho que foi com as provas globais, só tive uma ou duas provas positivas, tirei negativa ao resto, e foram notas baixas... talvez por esse motivo das provas é que me tenham dado a negativa”* (ent.18).

- o ambiente em sala de aula é fundamental para que a acção educativa se desenvolva com *sucesso* e para que haja interactividade, ou seja, para que se estabeleça um espaço relacional saudável. Infelizmente temos que admitir que existem alguns falhanços a este nível, e alguns dos nossos entrevistados foram peremptórios em identificá-los, dizendo que o que lhes desagradava na escola: *“se calhar era o facto de estar fechada dentro de uma sala de aula certamente, e digamos que estar a ouvir uma pessoa durante uma hora, ouvir outra durante outra hora, se calhar tornava-se monótono, porque se calhar estar em ambiente, que seja mais, como é que hei-de explicar, um ambiente que seja mais convidativo, que uma pessoa faça trabalhos, digamos mais desenvolvidos ou quê, mais práticos, é capaz de motivar muito mais a nível do ensino mesmo”* (ent.20); *“o que não me agradava nas aulas era o facto de estar lá muito tempo parado, talvez, e vinha cá para fora que era para ir para a brincadeira e fazer coisas...”* (ent.9).

Encontramos nas entrevistas um aspecto que é comum à quase totalidade dos entrevistados: o facto de terem como objectivo sair da escola quando terminassem o 9º ano de escolaridade, ou seja, a escolaridade obrigatória. Este não foi sempre o seu objectivo, no entanto, o percurso escolar que fizeram mudou-lhes as expectativas e mesmo os sonhos. Alguns optaram pelo COSI só por *“saber que ia ficar com a escolaridade obrigatória”*, o seu objectivo era o 9º ano *“porque era a escolaridade obrigatória”* (ent.2). As dificuldades levaram-nos a tomar decisões: *“só estava a pensar no 9º ano (como objectivo), porque estava já com muitas dificuldades que se estudasse era capaz de ter menos, mas de lá para a frente cada vez era mais difícil”* (ent.8); *“era para desistir, mas depois então, houve uma voz que disse: «continua, faz ao menos o nono», e tal e coisa, e eu fiz o nono ano”* (ent.13). Outros parecem, desde sempre, ter

como objectivo estudar só até ao 9º ano, pois *“os meus objectivos nunca foram muitos. (...) Tinha que fazer o 9º ano porque era obrigatório, só por isso”* (ent.5).

Segundo os entrevistados, a opção pelo curso (COSI) oscila entre dois objectivos bem marcantes nos seus discursos: por um lado, ter a possibilidade de fazer o 9º ano, de uma forma diferente e segundo alguns com mais facilidade e por outro lado, o gosto e a atracção que a informática exerce sobre eles é bastante evidente. Como dizem alguns *“o meu objectivo principal, mesmo, era eu não gostar de estar parado e gostar de informática”* (ent.10), *“desde sempre que eu me interessei pelos computadores e então também foi mais uma motivação para eu ir fazer esse curso”* (ent.4), *“como o curso (...) ligava-se só a computadores tornava-se diferente, tornava-se muito mais agradável, e foi por isso que eu vim e senti-me bem”* (ent.20). Também houve aqueles que optaram pelo desafio e curiosidade por ser uma situação diferente e nova, dizendo que tinha feito essa opção *“porque era uma coisa diferente, talvez fosse gostar mais do curso do que das aulas normais que eu tinha tido até ali”* (ent.3), o curso *“tinha uma coisa diferente que era a informática, por isso é que eu também me inscrevi”* (ent.3), *“sim curiosidade (pela informática) e achava que ia gostar e vim tirar esse curso”* (ent.10). Nota-se que estes jovens têm noção da importância que a informática exerce no mundo do trabalho daí a sua opção: *“hoje em dia, se formos a ver toda a gente trabalha com o computador e o curso de computadores é uma coisa que nos dá, pronto, qualquer coisa que é preciso, é o computador, não é? E então eu pensei: «se eu hei-de pagar um curso para tirar o curso de computadores, aproveito agora, não repito novamente o nono ano e já fico com o curso tirado»”; “optei pelo curso, porque assim não voltava a repetir o nono ano outra vez, e achei interessante, porque hoje em dia é sempre preciso saber computadores”* (ent.16).

Pela análise dos discursos dos entrevistados pode dizer-se que a desmotivação que estes sentiam pela escola e pelo currículo prescrito a nível nacional foi a principal motivação para apostarem no COSI. Este curso surge para estes jovens como uma *«lufada de ar fresco»*, é o desconhecido, a aventura, a quebra de monotonia que eles esperavam, como dizem: *“mas nesse mesmo ano surgiu o COSI, foi a oportunidade do curso”* (ent.6); *“eu logo que soube desse curso optei pelo curso, porque achei que, se eu não tinha mesmo vontade de estudar sendo uma coisa nova podia ser que eu me esforçasse mais”* (ent.5). Embora, alguns, quando se inscreveram só tivessem como intenção terminar o 9º ano, *“depois o curso também me interessou. Agora é preciso computadores para tudo. E também o curso motivou-me um bocadinho”* (ent.15). O

futuro destes jovens na escola mostrava-se incerto, o que explica a facilidade com que agarraram a novidade (que era o COSI) e o consideraram a sua opção de vida, como dizem *“é uma novidade, porque normalmente uma pessoa vai para a escola e é livros e canetas e pouco mais, e ali não, já era computador, era mais, eram coisas novas, era no fundo, aprender algo que não estava, sei lá... como hei-de dizer...”* (ent.13).

De acordo com Azevedo, o

“abandono escolar precoce e a entrada desqualificada e desfavorecida no mercado de trabalho reflectem, nos dias de hoje, as mais das vezes situações de pobreza, de reduzida escolarização e de privação no acesso aos benefícios mais elementares da cidadania” (Azevedo, 2002).

Assim, parece fundamental que a escola e os seus actores tenham alternativas para oferecer aos jovens em risco de abandono, como os nossos entrevistados, pois antes de mais a oferta tem de interessar-lhes, é preciso que gostem do que fazem, *“realmente este curso foi mais importante. (...) Foi o ano mais importante, porque é como eu já disse, quando uma pessoa gosta daquilo que faz, acho que é o mais importante e como era com computadores, como eu sempre tive aquela curiosidade e gostava acho que foi o ano mais importante”, “eu acho que uma pessoa gostando do que está a fazer é o mais importante”* (ent.5).

O currículo dos CEFPI apresenta a estes jovens uma motivação que eles já não sentiam no currículo normal, embora considerado no início com alguma teoria, quando se passou para a prática começou a entusiasmar e viu-se que era algo que gostavam ou passaram a gostar. São vários os aspectos apontados pelos sujeitos como motivos ou razões que justificam a sua motivação pelo COSI, no entanto os mais significativos são:

- as próprias disciplinas e os seus programas, construídos a nível local e ajustados constantemente ao perfil dos formandos, ou seja, em constante mutação, apresentavam-se a estes jovens como sendo *“novas disciplinas, o que ajudou bastante, porque pareciam disciplinas mais livres não andávamos tão dependentes do livro, eram disciplinas que entravam mais facilmente na cabeça”* (ent.15), ou seja, no COSI era tudo *“totalmente diferente, os professores, as disciplinas é totalmente diferentes umas das outras, é igual, só que é tudo mais fácil do que o ensino normal, (...) menos carga horária semanal*

(nas disciplinas de Formação Geral) (...) *eram as mais fáceis, as disciplinas que nós tínhamos mais eram as de informática e eu gostava de informática, sempre gostei*” (ent.1). Mais uma vez se verifica a atracção que a novidade, a surpresa e o imprevisto provocam nos jovens, pois o facto de não terem de usar livro, também era motivador, *“era por dia umas fotocópias e era assim, acho que se torna mais surpreendente, tem-se mais vontade de ir às aulas porque não se sabe o que é que vai acontecer a seguir”, “porque era assim, hoje dei isto e amanhã não sei o que é que vou dar, estávamos sempre na expectativa de darmos uma coisa nova”* (ent.17). As temáticas abordadas no curso agradavam-lhes porque *“era uma coisa que nos interessava mais, nós estávamos com mais atenção, não é? Porque nunca tínhamos ouvido falar, era uma coisa nova, então nós é provável que estivéssemos com mais atenção, porque nunca tínhamos ouvido falar sobre aquilo”* (ent.16). Embora com consciência que a carga lectiva era superior à do currículo normal, optavam pelo curso: *“até tínhamos mais aulas e tornava-se muito mais cansativo e mesmo assim preferi fazer o curso com vontade, andava com vontade e no 9º ano não”* (ent.11).

a) Por um lado, referem-se às disciplinas de Formação Geral como sendo aquelas que mais se assemelhavam às do currículo normal, mas com um grau de dificuldade menor, *“o curso tinha menos disciplinas, eram três (parece que para estes jovens só as disciplinas que tinham o nome das anteriores é que os preocupavam): Matemática, Português e Inglês e tinha mais as disciplinas ligadas à informática”, no entanto, “era sempre menos matéria, porque eram menos aulas só tínhamos, cada uma delas, uma vez por semana ou duas”* (ent.12). Mas mesmo as disciplinas que à partida os assustavam, acabaram por os surpreender, pois *“já não era bem Matemática, era mais... prontos, eram sempre aulas práticas, já não eram teóricas, era sempre a mexer, sempre a mexer...”* (ent.13), *“sentia-me muito mais à vontade, mesmo ao nível da Matemática eu conseguia fazer os testes todos e tirar positiva a todos, enquanto que nos outros anos já não fazia isso”* (ent.20), não menos interessante é a afirmação de um dos entrevistados que diz: *“em Matemática, aquilo até por acaso nesse ano, fui um dos melhores lá naquilo. Estudava, e coisas, que se aprendiam no 9º ano normal, que lá não conseguia, no curso conseguia aprender e fazia”* (ent.8).

b) Relativamente às disciplinas da Formação Sócio-Cultural, verifica-se que foram uma formação bastante marcante para os entrevistados, por um lado porque eram uma novidade e, por outro lado, porque lhes davam liberdade para expor os seus pontos de vista e para falar de temas actuais e interessantes para a vida. Como refere um dos jovens *“acho que isso (as disciplinas de Formação Sócio-Cultural) também foi muito importante, aliás, para a vida”* (ent.7), *“porque tinham umas aulas de etiquetas, ensinou-nos a maneira de estar ou de arranjar emprego, até numa entrevista, aprendemos sempre alguma coisa com essas aulas que tivemos”* (ent.1). Eram disciplinas que *“tinham temas bons, sobre cultura, a higiene no trabalho, sobre essas coisas assim e a professora também era boa”* (ent.2), discutiam-se *“vários assuntos, tipo violação, várias coisas. (...) Aí a gente podia falar e debater, a gente fazia debates, (...) às vezes para os alunos, se exprimirem no fundo”* (ent.7), *“lá tratava-se de tudo o que nós quiséssemos. (...) Bastava ter a ideia de um tema para ser tratado”* (ent.8). Estas disciplinas eram segundo os sujeitos, abertas, flexíveis e uma orientação para a vida, *“era uma preparação do que nós íamos encontrar cá fora, porque era de ambiente, higiene e segurança no trabalho, pronto, uma pessoa já sabia o que ia fazer, estava praticamente era a preparar-nos para quando nós viéssemos, um dia que fossemos trabalhar, já sabíamos o que poderíamos encontrar”* (ent.16).

c) A informática, área integrada na Formação Técnica, é, sem dúvida, uma atracção para os jovens, quer para os que já tinham tido alguma experiência na área, *“achei interessante por ser informática e eu, já tinha tirado dois cursos de introdução à informática, e gostei”* (ent.11), quer para os que pela primeira vez ligam um computador, *“eu nem sequer sabia ligar o computador. Então esforçava-me mesmo ao máximo, ali não me baldava”* (ent.15). As disciplinas *“eram bastante diferentes, além de mais informática que despertou em mim um grande interesse, era raro pegar num computador, eu não percebia nada daquilo, e comecei a gostar logo à partida da informática e lá está as disciplinas eram diferentes”* (ent.7), *“comecei a sentir-me bem porque era uma coisa diferente, nós mexíamos no computador, nós não sabíamos como aquilo era, como funcionava e nós tínhamos vontade própria de aprender”* (ent.3). A palavra trabalho surge associada a estas aulas de uma forma espontânea e significativa, com dizem:

“o trabalho que a gente tinha durante o curso quer na parte teórica como prática, trabalhar com o computador, mesmo aprofundar, era tudo totalmente diferente das outras aulas, daí interessei-me mais um bocado” (ent.6). O nº de horas de informática por semana, tornava o curso muito prático, *“tinha-se 4 dias por semana de computadores”* (ent.4), esta organização curricular leva os sujeitos a considerar o curso mais acessível do que o currículo normal, pois como dizem: *“talvez por me empenhar mais e talvez por ser mais acessível, porque a maior parte do tempo eram mesmo só informática, não temos ali tantas horas com as outras disciplinas”* (ent.5). Ora, como verificamos, a informática foi uma motivação para estes jovens, no entanto, alguns tiveram dúvidas *“achei um bocadinho chato, a primeira parte, que era o primeiro módulo, que era mesmo só teoria de computadores”* (ent.17), mas *“depois começamos a mexer no computador, quase todos, alguns já tinham prática, outros não, foi uma experiência nova, dei-me bem com a nova experiência e fiquei a gostar”* (ent.17). As disciplinas ligadas à informática requerem, ao nível da sala de aula e mesmo da postura do professor, alguns requisitos que também não passaram despercebidos aos entrevistados, *“nós no outro (currículo) não estávamos a lidar com computadores, estávamos era a escrever e a ouvir o professor”* (ent.18), era diferente (imagem I), *“notava-se isso porque a professora estava lá adiante e nós estávamos todos assim numa carreira fora, enquanto que nas aulas normais estávamos todos virados para o professor, ali (no curso) já não”* (ent.13).



Imagem I – O espaço/ambiente de trabalho é fundamental, segundo alguns sujeitos.

- a avaliação que é feita no COSI é um aspecto motivador para estes jovens, que se sentem valorizados pelo trabalho que realizam no dia-a-dia, na sala de aula. No curso *“raramente levávamos trabalho para casa”*, *“eu no curso era avaliada todos os dias, porque por exemplo, nós também fazíamos todos os dias trabalhos e éramos avaliados nos trabalhos (...) eles davam sempre a avaliação”* (ent.4), ou seja, a sua avaliação *“também era pela participação nas aulas”* (ent.4). Estes jovens tinham noção que valia a pena o esforço e o empenho porque tudo o que faziam se reflectia na sua avaliação. Como dizem: *“no curso a gente trabalha mais do que no ensino normal e por isso vamos ter melhor nota. (...) Acho que a gente era avaliada, todos os dias”* (ent.7); *“fazíamos fichas, nós a Português fazíamos fichas, a Matemática fazíamos fichas, éramos avaliados diariamente”* (ent.20). Sentiam que eram avaliados *“só que era no dia-a-dia, éramos avaliados pelos trabalhos que eram feitos. Já não era preciso andar com mais ansiedade. E a informática é sempre uma coisa que não cansa tanto estudar como o resto”* (ent.9). Quando se referem aos testes nota-se uma postura de despreocupação, ou seja, a conotação que normalmente os alunos dão a este instrumento de avaliação não se verifica nestes sujeitos, pois tal como afirmam: *“não tínhamos que estudar tanto para os testes, os testes eram mais, eram mais simples, não havia aquele stress das provas globais, também era uma coisa que já aliviava muito”* (ent.9); *“no curso nem era preciso copiar (como se isso fosse prática corrente, até aí, no currículo normal) porque uma pessoa naquela matéria chegávamos ali era só fazer, não havia... quase que não era preciso estudar, porque aquilo era uma coisa tão simples, achávamos tão simples...”* (ent.18). Os testes não eram instrumentos de avaliação aplicados sempre nas mesmas alturas do ano por todas as disciplinas, *“a gente fazia os testes normalmente, mas claro, não tinha aquele sistema de naquela altura termos que fazer testes, não, a gente chegava à altura a professora pedia-nos um teste por período”* (ent.20).
- algumas das actividades desenvolvidas por iniciativa do conselho de turma ou mesmo de um professor em específico, ficaram na memória destes jovens como algo que lembram com prazer, ou seja de uma forma positiva. O conselho de turma com uma reunião semanal obrigatória, tinha todas as hipóteses de planificar e coordenar as actividades a desenvolver por estes formandos. Assim a interdisciplinaridade e intercurricularidade eram possíveis e fundamentais para o

bom funcionamento do curso. Neste curso pode verificar-se, através das actas do conselho de turma, que esta prática era comum, por exemplo, já no dia 15 de Outubro de 1998 (início do ano lectivo) se planeava uma destas actividades “no segundo ponto já se ensaiou uma proposta de trabalho interdisciplinar sobre o tema «Agenda 2000», comunicação feita pelo orador Euro-Deputado António Campos durante a semana da festa das Colheitas” (acta nº 3/1998). Posteriormente, no dia 10 de Novembro do mesmo ano, noutra acta do mesmo conselho de turma pode ler-se: “a coordenadora referiu o carácter interdisciplinar deste curso, e, nesse sentido, foram propostos trabalhos convergentes em várias disciplinas, como sendo a realização de um inquérito sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na escola, postais de Natal para posterior venda, uma mini-edição de um jornal escolar e motivação para o Inglês através da Internet” (acta nº 6/1998). No entanto, deste leque de actividades, planificadas pelo conselho de turma, algumas tiveram mais impacto sobre os entrevistados, nomeadamente a participação na semana cultural da escola organizada pelo conselho de turma a 4 de Março de 1999, “o grupo decidiu a forma como os formandos irão participar nas actividades da semana cultural, bem como na divulgação do curso (imagem II) aos restantes membros da escola” (acta nº 18/1999). Esta actividade é lembrada como sendo a que gostaram mais “*porque mostrava aos outros alunos aquilo que a gente fazia e aprendia (...) falávamos do que fazíamos no curso*” (ent.3).

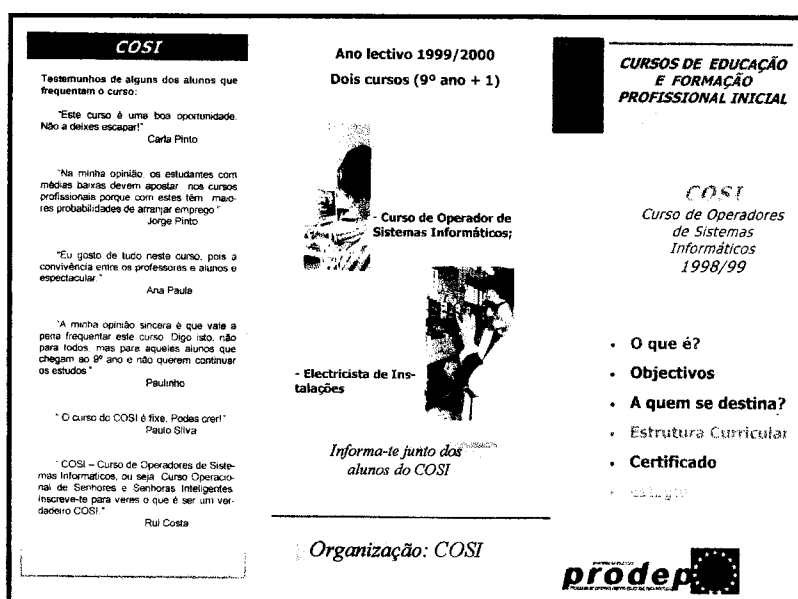


Imagem II – Panfleto informativo, de divulgação do curso, elaborado pelos alunos do COSI.

Outras actividades, da responsabilidade de apenas uma área/disciplina, também se desenvolveram e foram importantes, por exemplo a “organização de um almoço convívio entre a turma e os seus respectivos professores. Esta actividade realiza-se no âmbito da disciplina de DPPS³⁰ e tem como finalidade a concretização da matéria leccionada nas aulas, assim como o saber estar num local diferente, o conviver com outras pessoas durante o almoço, o saber estar à mesa e saber adaptar-se a qualquer tipo de situação” (acta nº 23/1999). Segundo alguns dos entrevistados foi *“um almoço com os professores, alguns até de fora da escola, e foi uma actividade que gostámos”* (ent.1). Outra actividade importante foi *“andar a preencher cheques, tivemos aulas, pronto, tira-se uma fotocópia para cada um e todos preenchem e depois a escrever os formulários, lá está, cartas registadas, tivemos esses papéis sempre todos para aprender a preencher”* (ent.18).

- o COSI abriu perspectivas no que se refere ao prosseguimento de estudos e inserção no mundo do trabalho a alguns dos jovens entrevistados. No início da entrevista, quando lhes pedíamos que se referissem ao que esperavam da escola ou que descrevessem o seu percurso escolar, a escola apresentava-se como inútil para o seu percurso. O prosseguimento de estudos já não importa, mais do que a aprendizagem, é o trabalho que importa e que referem. A sua desistência de um percurso iniciado, em alguns casos, com o COSI volta a ser repensada e o percurso retomado, mesmo que, por vezes, por caminhos mais sinuosos. Como dizem: *“continuei (depois do curso) a estudar de dia fiz o 10º ano e 11º ano, o 12º ano não conclui, estou agora a conclui-lo à noite. (...) Faltam-me 3 unidades principais”* (ent.12); *“como gostei de informática entusiasmou-me este curso para eu tirar um outro curso (o de nível III que está a concluir actualmente)”* (ent.10). Para além de motivar alguns jovens para o prosseguimento de estudos, o COSI também os ajudou no percurso que seguiram, *“eu no curso que fui tirar (Técnica de Multimédia, nível III), no Porto, tive equivalência a muitos módulos, que não tive que fazer no instituto porque já tinha feito no COSI e se tivesse feito o 9º ano normal, fazia-o como a maior parte das pessoas fazem e desistia de estudar”* (ent.17). Mesmo para os que seguiram profissões mais peculiares como a militar, a informática ajudou

³⁰ Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Social (disciplina da Formação Sócio-Cultural).

“na altura durante o curso na tropa (Mecânico de material aéreo) tive informática, tive muitas coisas ligadas, algumas disciplinas que implicavam informática também, ajudou-me muito, haviam alguns colegas meus que não sabiam nada de informática e andavam sempre atrapalhados” (ent.6). De referir que nem tudo foi fácil para todos os entrevistados, e devemos ainda realçar o facto de se constatar muita falta de orientação no pós-curso. Alguns dos jovens depois de terminar o curso queriam prosseguir a sua formação, nomeadamente na área da informática e não foram devidamente apoiados/informados, notamos isso, por exemplo quando dizem: *“pensei que era uma boa solução, por um lado foi, mas por outro não... queria tirar outros cursos, tinha que ter o 11º ano para continuar o mesmo curso de informática”* (ent.1) o que não é verdade, pois o prosseguimento da formação para o nível III faz-se imediatamente à conclusão do CEFPI, ou seja, esta jovem, que ainda está a tentar completar o 11º ano à noite, não prosseguiu porque não teve a devida orientação. Relativamente à influência do currículo do COSI na inserção destes jovens no mundo do trabalho fica evidente a importância que a informática tem, para eles, na estrutura actual do trabalho, *“os escritórios estão mais ligados aos computadores, programas de facturação de compras”* (ent.4), na candidatura para o emprego ter o curso *“teve influência, porque eles andavam à procura de funcionário para trabalhar num escritório. Normalmente quando é para escritório tem-se sempre, de perceber informática, porque se não, não adianta”* (ent.9). O estágio é fundamental no currículo destes cursos pois como admitem: *“se eu não tivesse o estágio, não ficava a ser conhecido. (...) Foi essa ligação que fez com que eu fosse depois para lá trabalhar”* (ent.9).

Mas afinal o que notaram de diferente no curso?

A resposta é, simples e objectiva: o curso *“é totalmente diferente”* (ent.16); *“eu aprendi coisas que nunca pensei que fossem precisas no mundo do trabalho”*; *“gostei mais dessas disciplinas que tive no curso do que no ensino normal”* (ent.7); *“tudo isso era melhor do que as aulas normais”* (ent.3); *“quando cheguei à primeira aula conheci os meus colegas e comecei a conhecer os professores, eu neste momento, vou continuar a dizer foi o melhor ano que eu passei aqui na escola”* (ent.7).

Existem algumas certezas, estes jovens foram atraídos para a escola pois *“entretanto lá veio o gosto, no curso nunca faltei, porque não tinha aquela coisa de hoje não me apetece ir às aulas, eu gostava mesmo de ir às aulas, a todas e por isso é que nunca faltava”* (ent.7). A escola ofereceu-lhes alternativas, *“em vez de virmos cá para fora, (...) em vez de vir para a vila, tornávamos a ir para lá e ficávamos lá, por exemplo, na Internet, em vez de sairmos cá para fora ficávamos”* (ent.9). Outra certeza é que hoje (5 anos depois), voltavam a fazer a mesma opção, ou seja, o COSI faria parte das suas opções curriculares, pois são peremptórios em afirmar: *“sim (hoje), voltava a fazer o curso”* (ent.19); *“fazia (a mesma opção), não me arrependi de nada, fazia, fazia”* (ent.13); *“eu voltava a fazer a mesma opção. (...) Voltava a fazer outra vez o mesmo, se fosse preciso, duas ou três vezes”* (ent.9), alguns acham mesmo que o COSI *“é um curso que devia continuar, não só para quem quer fazer o 9º ano mas para quem gostasse de aprender informática”* (ent.8).

2. O in(sucesso)

O insucesso escolar é sem dúvida um problema complexo e controverso, pois sofre interferência de múltiplos factores, endógenos e exógenos e, de certa forma, é um conceito sempre relativo. Relativamente aos factores exógenos já nos debruçamos aquando da caracterização da população em estudo, sobre alguns que de certa forma explicam o insucesso dos sujeitos em estudo, principalmente quando inseridos no currículo prescrito a nível nacional, tais como: qualidade de vida das famílias, isolamento de algumas das localidades, fraca acessibilidade à escola, baixo nível de instrução/educação dos familiares, etc.. Dentro dos factores endógenos, consideramos toda a estrutura educativa desde o Ministério da Educação à escola e, sobre estes, também já nos debruçamos, de alguma forma, na I parte deste trabalho.

Como o próprio título indica, neste ponto não vamos debruçar-nos apenas sobre o insucesso, pois através do discurso dos jovens entrevistados podemos aferir algumas situações de sucesso que também interessa aqui equacionar.

Numa análise ao percurso escolar dos vinte jovens entrevistados, constatamos três aspectos fundamentais a realçar: **a retenção, a desculpa justificativa e a consciência das dificuldades.**

A **retenção** é uma constante no percurso escolar de todos os entrevistados, pois todos eles tiveram pelo menos uma:

- Correu bem *“até chegar ao 7º ano em que chumbei... depois chumbei no 9º.”*
- *“No 9º ano reprovei”* (ent.1).
- *“Foi mau (eu voltar para as aulas) porque chumbei outro ano, o nono ano”* (ent.3).
- *“No 8º ano reprovei talvez por um bocado de preguiça”* (ent.5).
- *“Depois reprovei também no 9º ano”* (ent.5).
- *“... Reprovei no 7º, depois uma vez no 8º e no 9º ano não”* (ent.6)
- *“... A partir daí, comecei a reprovar no 8º, no 9º”* (ent.7)
- *“Depois, entretanto, cheguei ao nono e tornei a reprovar no nono”* (ent.9)

Estes enunciados demonstram que a retenção é uma realidade no percurso escolar destes jovens. No entanto, alguns deles permitem-nos perceber que nem sempre correu mal, alguns admitem: *“desde a primeira até à quarta foi bom, nunca tive problemas (...) e tive sempre boas notas, nunca tive grandes problemas e acho que aprendia bem”* (ent.3); *“fui para a escola primária, (...) entendia-me bem com aquilo, aprendia bem”* (ent.8). Não obstante, alguns parecem contradizer-se nas afirmações que fazem: *“nunca tive problemas com a escola”* mas *“ reprovei dois anos, foi no sétimo e no oitavo”* (ent.13).

Por detrás destas retenções houve quase sempre um factor interno (que o sujeito parece imputar a si próprio) ou externo, que se lhes apresentou como um beco sem saída que, ou contornavam ou então não conseguiam prosseguir os estudos.

A **desculpa justificativa** aparece quase sempre associada à admissão das retenções, existe sempre um motivo. As principais desculpas incidem:

- no desinteresse (a utilização do verbo baldar é frequente), *“baldei-me um bocadinho, faltei e chumbei, chumbei não porque não sabia, mas porque não queria, no oitavo ano acho que correu normalmente e no nono ano chumbei porque também não queria nada com a escola, andava ali só para passear os livros, não era uma coisa que me incentivasse”* (ent.3).
- na falta de estudo, como dizem: *“eu nas aulas estudava mas chegava a casa e encostava os livros, não me pegava para estudar, fazia os trabalhos de casa e mais nada”* (ent.14), chegam a ser radicais pois *“entre a vontade de ser*

educadora de infância e o desinteresse pelos estudos, não gostar dos estudos, não gostar dos estudos superou totalmente” (ent.20). Para estes jovens a escola, como lugar de convívio, nunca foi posta em causa pois frequentemente admitem: “gostei, (de andar na escola) não tenho razão de queixa, o que é estudar... prontos gostei de andar, só que para estudar nunca, e mesmo agora não me arrependi de ter deixado de estudar” (ent.18).

- *na influência dos amigos, que são muitas vezes a desculpa para faltar às aulas, para sair da escola e frequentar outros ambientes que nada têm a ver com o meio escolar “nessa altura a gente não quer estudar, quer é estar com os amigos e depois nota-se nas notas” (ent.8).*
- *noutros interesses, que teimam em sobrepor-se à vontade de estudar e de prosseguir estudos: “na Escola do Vale no 7º ano reprovei uma vez por causa do futebol” e “no 9º ano é que reprovei outra vez, também por causa do futebol” (ent.4). Por vezes esses outros interesses são uma consequência do insucesso que sentem “acho que é a ideia de todos, em geral, reprova um ano ou dois desanima quer é ir trabalhar para ganhar dinheiro” (ent.15).*
- *no ambiente sala de aula que para alguns “não era um ambiente acolhedor, é assim estávamos numa aula e por mais que quiséssemos estar atentos não conseguíamos, havia sempre muito barulho, havia sempre quem falasse sempre para o professor, não para as dívidas mas para perturbar mesmo a aula, coisas que não tinha mesmo a ver com a matéria que se estava a dar, nem com coisas do género” (ent.17).*
- *na mudança de escola, principalmente quando os alunos frequentam a Telescola até ao 6º ano e depois vêm das suas aldeias (a aproximadamente 25Km de distância) para a EV frequentar o 3º ciclo: “vim para Arouca no 7º ano e pronto chumbei nesse ano” (ent.3); “fiz a escola primária e o segundo ciclo em Alvarenga (Telescola), sem reprovar e com uma notas mais ao menos”; “cheguei aqui à Escola do Vale para o 7º ano, adaptei-me logo à escola, é diferente, e depois em vez de progredir, regredi porque acho que também tem a ver com o conhecimento de mais alunos e depois as notas em vez de se manterem, baixaram” (ent.7).*

A forma negativa como alguns se referem ao insucesso, que admitem no seu percurso escolar, enquanto inseridos no currículo normal, mostra que têm **consciência das dificuldades** com que se têm deparado: *“também tinha consciência que não era um*

aluno por aí além.” (ent.10). As dificuldades foram aparecendo com o avançar dos anos de escolaridade: “cheguei ao sétimo ano e reprovei, (...) já começou a ser mais difícil... e reprovei no sétimo” (ent.9). O currículo e “as matérias” dificultavam-lhes a aprendizagem: “porque eu para estudar não tinha grande vontade, queria estudar mas não tinha grande facilidade em aprender a matéria e tinha reprovado dois anos, estava indeciso” (ent.12), “por mais que me esforçasse não conseguia, e depois via-me aflitinha para tirar as minhas dívidas e não conseguia mesmo” (ent.17).

Pela análise que acabamos de fazer ao discurso dos entrevistados, podemos constatar que estamos perante um grupo de jovens que, na fase terminal do 3º ciclo do ensino básico, apresentam uma grande desmotivação, desinteresse e baixa auto-estima relativamente ao seu percurso escolar. São jovens que apresentam indícios evidentes de insucesso escolar e que se encontram perdidos e em vias de abandonar a escola.

O COSI foi a alternativa com que se depararam, não parecia haver outras, “era pegar ou largar”, pegaram, alguns a medo, mas na situação em que estavam nada poderia ser pior. Embora sendo uma experiência de apenas um ano são evidentes, no seu discurso, os indícios de sucesso desta alternativa curricular: “começaram a gostar e começou tudo a gostar e assim também passámos todos, nenhum reprovou, tínhamos todos boas notas e passámos todos” (ent.9), “foi bom para toda a gente. Foi aprender coisas novas porque nunca imaginei como é que se ligava um computador e ter novos amigos e aprender as coisas” (ent.2), “apesar de ter aulas teóricas era diferente, porque nós tínhamos vontade de aprender aquilo para ver como funcionava, acho que foi bom porque ficámos a aprender mais um bocadinho da vida apesar de ter sido pouco tempo” (ent.3), “ajudou-me a desenvolver conhecimentos que eu não conhecia” (ent.14). “Gostei logo daquilo e depois eu estudava, eu no curso estudei porque queria tirar uma boa nota, queria ficar com o curso, e além do mais acho que a informática é uma coisa que puxa pela pessoa por mais que a gente não queira” (ent.7), “para mim, comparando o que eu aprendi no 7º, 8º e 9º ano e no COSI, não tem nada a ver, é como se não tivesse andado na escola nos três anos anteriores”, “eu acho que após ter terminado o COSI, se me comparasse com um aluno que tivesse terminado o 12º ano, eu estava mais preparado para enfrentar a vida do que esse aluno” (ent.11). “No curso todos nos esforçávamos por fazer um trabalho bem feito, eu vi isso por mim e pelos meus colegas” (ent.7), “aquilo depois comecei a ter boas notas e interesse por ser melhor também”, “lá (no curso) se se for interessado aprende-se” (ent.8), “gostei

muito do curso foi muito bom, acabei com uma média de 15,5” (ent.11), acho que o curso em si é bom, abriu-me os olhos” (ent.15).

Devemos debruçar-nos ainda sobre outros aspectos que nos permitem avaliar o sucesso deste curso na vida destes jovens. Como pano de fundo temos, por um lado, factos que aconteceram durante o curso e, por outro, reflexos da influência do curso noutros contextos (por exemplo, na vida activa): *“sempre que fosse preciso alguma coisa, nós éramos sempre os primeiros a ser chamados, (...) havia sempre aquele interesse por fazer as coisas para também melhorar muito, porque a gente também fazia muitos trabalhos, fazíamos exposições, quando era no Outono e tudo, fizemos cartazes” (ent.9), “depois de já estar lá na empresa tinha o programa de facturação e eu lá no curso não tinha aprendido nada disso, tive de me adaptar.” “(Mas a minha formação permitiu-me entendê-los) muito melhor” (ent.4), “uma pessoa chegava lá (aos serviços) e ficava a olhar para aquilo tinha que perguntar como é que se preenche isto, mesmo que tivesse o 9º ano, porque nós até ao 9º ano não aprendemos isso” (ent.18).*

3. O papel dos intervenientes nas opções dos jovens

Como intervenientes consideramos, todos aqueles indivíduos, ou grupos de indivíduos, que de alguma forma influenciaram o percurso escolar dos sujeitos entrevistados: quem me influenciou *“foram os meus pais, os meus amigos e também os professores” (ent.3).* Numa análise transversal podemos então apurar três tipos de intervenientes: **pais, professores e amigos/colegas**³¹.

Relativamente aos **pais**, ou seja, aos membros da família que lhes estão mais próximos, a intervenção na construção do percurso familiar destes jovens que é referido é pouco determinante ou mesmo insignificante. O papel da família, que consideramos apesar de tudo deveria ser fundamental, aparece nas opções tomadas pelos sujeitos entrevistados de uma forma diluída ou apagada. Alguns pais surgem como pessoas tolerantes (por vezes permissivas) e compreensivas, colocando o bem-estar dos filhos em primeiro lugar, pois como dizem: *“os meus pais apoiaram-me sempre” (ent.11); “disseram que se aquilo (o COSI) dava para acabar o 9º ano muito bem. (...) Eu disse*

³¹ A designação “amigo” normalmente para o sujeito tem uma conotação diferente da de “colega”. “Amigo” é uma pessoa mais chegada, com quem a partilha é maior. “Colega” é uma pessoa com quem se estabelece uma relação mais formal, sem grandes vínculos.

que também gostava dos computadores e eles então deram-me apoio e disseram para seguir esse curso” (ent.8); os meus pais nunca disseram que eu tinha que ir até ao 12º ano. Sempre apoiaram aquilo que eu pensava” (ent.2); “porque eles já sabiam que eu não gostava de estudar, então disseram mais vale saíres e ires trabalhar ou, para onde tu quiseses, em vez de estar lá só a passear os livros” (ent.2) “eu sempre fui autorizada (pelos pais) a sair da escola e muitas vezes saía” (ent.7). Outros apresentam uma postura mais autoritária e interventiva, o que nem sempre lhes permite atingir os objectivos que pretendem: “quando eu fui para a escola primária fui obrigada, a minha mãe ia-me levar e eu agarrava-me a ela a chorar porque não queria ir” (ent.5); “os meus pais disseram-me que o 9º ano tinha que fazer, continuei a vir mas não vinha com aquela vontade de vir para a escola”, “mas os meus pais obrigaram-me a vir para a escola” (ent.7); “os meus pais também me obrigavam, porque se calhar tinha abandonado mais cedo, ou quê, os estudos não é não gostar, era não ter vocação” (ent.13). “Os meus pais foram cá (à escola) chamados, mais no 8º ano, no 7º ano foi a transição de uma escola para outra, a mudança de ambiente. (...) Eles puxaram-me muitas vezes as orelhas” (ent.15), “a minha mãe foi chamada, pressionou-me um bocado para estudar então, disse-lhe: olha vou fazer o 9º ano e depois saio; então andei aqui, (na escola) os meus pais não queriam que eu saísse e foi isso, acabei por sair na mesma” (ent.6).

Existe uma evidente preocupação dos pais relativamente ao futuro dos filhos (o que não significa que haja acção), pois pretendem que estes tenham mais formação do que eles tiveram: “eu acho que ele dizia todos os dias, quero que tu tenhas um futuro melhor que o meu, deves estudar, por teres reprovado um ano não quer dizer que aconteça de novo e pode acontecer há sempre uma primeira vez para tudo” (ent.17); “eles sempre preferiram que eu continuasse, é porque tenho uma irmã minha que já está formada e gostavam que eu seguisse o mesmo caminho mas se eu não tinha força de vontade, acho que isso é o mais importante” (ent.5); “os meus pais queriam que eu continuasse, que não desistisse” (ent.11); “a minha mãe (...) queria que eu continuasse” (ent.14); “o meu pai aí, já disse que eu vinha outra vez e que gostava que eu fosse até para a universidade e tirasse um curso superior e tal, para qualquer universidade, que não se importava, mas eu é que não tinha cabeça mesmo para os estudos” (ent.8); “os meus pais ficaram um bocado desanimados, mas incentivaram sempre para eu continuar a 2ª vez e mesmo quando eu reprovei no 2º ano (pela segunda vez) eles queriam que eu voltasse e eu disse que não”; “eles ao princípio ficaram um

bocado chateados comigo por deixar de estudar (...) o meu pai principalmente sempre teve um sonho em eu ter um curso, todos os meus irmãos têm um curso superior e eles ficaram um bocado revoltados” (ent.20).

Nas entrevistas também se verifica que alguns pais têm como principal objectivo que os filhos concluam a escolaridade obrigatória: *“os meus pais é que não deixavam, (que eu desistisse) (...) diziam que tinha que fazer pelo menos a escolaridade obrigatória” (ent.15); “o meu pai e a minha mãe até disseram que fazia bem (ir para ao curso) porque ficava com o curso e com a escolaridade obrigatória” (ent.2); “os meus pais disseram que já que era mais fácil fazer o 9º ano, então para me inscrever no curso” (ent.4); “eu tinha que acabar o 9º ano, os meus pais disseram-me que só saía da escola se terminasse o 9º ano”; na opção pelo curso, “primeiro sentiram medo depois acharam que eu fiz bem porque se eu não tivesse terminado o 9º ano de uma maneira teria que terminar de outra, e então foi melhor com o COSI porque fiquei com o curso” (ent.7).*

O curso para os pais apresenta-se como algo desconhecido mas que de alguma forma poderá prender os seus filhos novamente à escola e por isso aconselham-nos a optarem por ele: *“apoiaram-me (quando optei pelo COSI), porque eles também não queriam que eu deixasse de estudar de dia” (ent.12);*

O curso como está relacionado com os saberes práticos, ao contrário do 9º ano normal associado aos saberes teóricos e que parece nada ter a ver com o trabalho, é visto pelos pais como uma forma de mobilidade social, no entanto deve entender-se que a referência que fazem à profissão está estritamente ligada ao trabalho, ou seja uma ocupação para sobrevivência económica e social: *“o meu pai, os meus pais acharam bem, que era uma coisa que faz sempre falta, a informática agora está sempre, é necessário praticamente para tudo, e tendo um curso tem mais possibilidades de entrar para um trabalho mais «liveiro»³² e com mais capacidades para trabalhar e tudo” (ent.9); “disseram que fazia bem, era uma boa opção que não perdia nada com isso só me ajudava, só percebia mais coisas em termos de computador, que a informática dava muitas... podia ter muitas saídas, ajudaram-me muito, apoiaram-me” (ent.13); “os meus pais não tiveram nada contra (a minha opção pelo curso). (...) Eles também pensaram como eu, é uma coisa que hoje em dia, praticamente toda a gente precisa, que é o curso de computador. E então eles apoiaram-me” (ent.16).*

³² Trabalho mais leve, em que não é necessário tanto esforço físico.

Através do discurso dos entrevistados podemos tirar algumas ilações sobre o papel dos **professores** que passaram pelo seu percurso escolar. Alguns, de uma forma mais ao menos explícita, reconhecem o professor como uma pessoa passiva e pouco interessada em intervir nas suas opções: *“não diziam praticamente nada”* (ent.9); *“se calhar nos anos anteriores (ao curso) era só dar a aula e mais nada”* (ent.10); *“tinha uma professora de Matemática que ela dava a aula para os que estavam na frente porque os que estavam cá atrás estavam sempre a falar e quem teve a infelicidade como eu que ficou a meio não conseguia ouvir nem para a frente nem para trás”* (ent.17); *“havia sempre aqueles professores como é que hei-de dizer, viam que nós não estávamos a perceber e deixa para lá, não tentavam ajudar”* (ent.13); *“acho que nunca mandaram nenhum ofício para os meus pais, acho que só nas reuniões dos pais é que falavam”* (ent.3).

No entanto, o papel do professor aparece nestas entrevistas noutra perspectiva: como pessoa activa e interveniente (positiva e negativamente / directa e indirectamente). Depreende-se a intervenção menos positiva do professor nas afirmações, por vezes hesitantes de alguns: *“sempre gostei de História, só que encontrei professoras que fizeram com que eu deixasse de gostar de História, porque eu estava na aula e a maneira delas darem a aula fez com que me desinteressasse completamente de História”* (ent.7); *depois no 4º ano, começou uma birra com a professora que também é de Tropeço e então baldei-me para aquilo e reprovei”* (ent.15); *Matemática “é uma coisa muito complicada, e não é isso... é assim se uma pessoa..., há professores e professores para explicar”* (ent.18).

Nas entrevistas as referências ao papel interventivo e activo do professor, numa perspectiva positiva, está quase sempre relacionado com o ano em que frequentaram o COSI, torna-se muito evidente a importância que este conjunto de professores (conselho de turma do COSI) teve no percurso escolar dos 20 jovens entrevistados, como o evidenciam estes segmentos parcelares do seu discurso: *“alguns professores ajudaram-me muito, até os professores do COSI, ensinaram-me a lutar pelo que nós queremos”* (ent.1); *os professores (do curso) eram muito bons, eu gostei dos professores”*; *“queriam (os professores) sempre o melhor e diziam que o curso pronto, podia-nos ajudar para o futuro e sempre nos incentivaram a ir para o curso, se a gente quisesse claro”* (ent.2); *“eles (professores do curso) tinham vontade de nos ensinar alguma coisa e de que a gente aprendesse mesmo, por isso é que notei a diferença nos*

professores” (ent.7); “a nível de professores (no curso) também encaramos professores espetaculares” (ent.20).

“Os professores tiveram muita influência”; “sentíamo-nos contentes por estar a ajudar os outros e também por ser uma turma que era sempre elogiada pelos professores” (ent.9); “acho que os professores se preocupavam mais com nós (connosco)”; *“era diferente, se calhar eu até achei mais fácil, se calhar talvez pelos professores serem assim” (ent.10); “os professores também foram cinco estrelas e ainda uma professora que eu tive na disciplina de DPPS e outra que era, AHS³³. Essa professora marcou-me muito porque era muito dedicada” e a “nível dos conhecimentos que adquirir, a maneira dela (professora A) ser a maneira como dava as aulas. Eu gostei muito dela”;* *“dava (a professora A) bons conselhos e incentivava as pessoas a irem às aulas, então ela dizia que sempre tínhamos que lá andar, então mais valia aproveitar do que desperdiçar se nos deram aquela oportunidade tínhamos que fazer bom proveito” (ent.17); “mudei (o meu comportamento). Lá está, se calhar também devido à postura dos professores” (ent.11); “também tínhamos a professora C, super fixe, boa, gostava muito dela porque ensinava bem” (ent.13); “eles (os professores) transmitiam-nos a forma como nos devíamos comportar nesse curso, forma de estar na vida” (ent.15). “Alguma coisa que nós não soubéssemos, eles (os professores) tinham que voltar, enquanto que se for num... num outro ano qualquer, pronto, se nós não estamos com atenção, temos que acompanhar, o professor está bem que pode explicar uma ou duas vezes, mas depois chega a um certo ponto que passa a frente, porque não somos só nós ali.” (ent.16); “Ele (o professor que me acompanhou no estágio) desde sempre incentiva-me porque dizia para não me apressar assim eu queria ir tirar um curso mas só no meu círculo, perto da minha casa, ele disse para eu ir procurar o meu futuro fora, e eu dizia sempre que não, que não queria, mas tantas vezes ele disse, que quando acabei o curso eu disse lá no Lar (da 3ª Idade onde estagiei) que não queria ficar lá e então encontrei uma escola no Porto, foi onde eu tirei o meu outro curso, que é uma escola particular, na altura foi a única que eu encontrei então fiz inscrição e fiquei por lá” (ent.17).*

Os pares, ou seja os **amigos/colegas** apresentam-se, no discurso dos entrevistados, como o grupo que tem uma intervenção menos evidente nas suas opções. No entanto, esta influência não pode ser ignorada porque, por vezes, pode tornar-se

³³ Ambiente Higiene e Segurança (disciplina da formação sócio-cultural)

marcante e decisiva. Por um lado negativamente: *“vim para Arouca, novas amizades, um ambiente da escola completamente diferente, comecei a abandonar um bocado a escola”, “eu também não tinha grande interesse em estudar, depois perdi o interesse pela escola e deixei, deixei-me ir como os outros”* (ent.6); *“eu acho que se influenciam uns aos outros (os amigos), vamos para aqui, estudamos mais logo, ou estudamos em casa e lá está, chegávamos mais tarde do que é habitual em Alvarenga e acabava por não estudar o suficiente e acabava por se notar nas notas”* (ent.7); *“tinha lá muitos amigos meus que às vezes influenciavam uma pessoa a faltar e assim faltávamos”* (ent.8); *“foi uma turma já de amigos de fora que conhecia, juntaram-se a mim e prontos, foi mais naquela brincadeira, até reprovamos quase todos, prontos andamos lá se calhar a passear os livros nesse ano”* (ent.13); *“(quando falo em experimentar refiro-me) aos vícios que há agora, tabaco, bebidas. (...) Foi com um aluno que eu conheci cá, depois apareceu a turma, fomo-nos conhecendo e então através daquele aluno comecei a fumar”, “o facto de fumar era uma forma de me achar melhor que os outros. Até nos gabávamos de faltar às aulas”* (ent.15). Por outro lado positivamente: *“na altura muita gente disse-me continua a estudar, vai-te fazer bem e eu disse não, eles diziam: vais-te arrepender, eu dizia não vou nada e arrependo-me hoje muito de ter terminado ali os estudos pelo 9º ano”* (ent.7); *“foi pelo incentivo dos colegas, ao dizerem: vai que eu também vou”* (ent.3); *os meus colegas lá de fora de Alvarenga e isso apoiaram-me, disseram para eu aproveitar, não é todos os dias que se tem assim um curso de informática oferecido”* (ent.6); *“eu vim para este curso e eles (os amigos) até acharam bem, porque era uma coisa diferente”* (ent.10).

4. A componente inter/subjectiva dos grupos

“Se os alunos gostarem do professor e sentirem que este gosta deles, facilmente aceitarão exigências e responsabilidades.”
(Adaptado de Jorge Antão)

Uma das maiores potencialidades desta experiência de intervenção educativa (CEFPI) é a importância que se atribui às relações professor – aluno e aluno - aluno e ao tratamento individualizado que a organização deste projecto permite. A reunião semanal do conselho de turma, de duas horas, integrada no horário dos professores, facilita esta centralidade da actividade de ensino do professor na relação com o aluno. Nela

discutem-se os problemas, as características e os interesses dos alunos e traçam-se estratégias de intervenção em função disso, há um trabalho de equipa muito forte que aponta para a eficácia deste projecto. O diálogo, a abertura e amizade são palavras que frequentemente os sujeitos utilizam no seu discurso quando se referem ao relacionamento que existia entre eles e os professores e mesmo entre eles e os colegas (grupo turma). Concordamos com Azevedo quando diz que

“educar não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas superiores de vida em comum” (Azevedo, 2002:8).

Navegando no discurso dos entrevistados ficamos com a certeza que a componente inter/subjectiva dos grupos passou por duas dinâmicas bastante diferentes: uma relacionada com o ano de frequência do COSI e outra subjacente a todo o percurso escolar dos sujeitos no currículo normal do ensino básico. A diferença coloca-se quer no teor das afirmações que os sujeitos fazem a estas duas áreas de análise quer na quantidade das mesmas.

Relativamente ao ano em que frequentaram o COSI, podemos dizer que estes jovens, parecem ter transformado, em conjunto com os seus professores, a imagem a preto e branco que tinham da escola numa outra colorida ou pelo menos matizada: *“estávamos ali todos juntos, aquilo até incentivava a pessoa a trabalhar, ouviam-nos com atenção, os professores elogiavam bastante. Então ficávamos todos vaidosos e ainda queríamos fazer melhor”* (ent.15); *“os professores eram mais chegados aos alunos, tinham mais amizade pelos alunos, davam mais atenção, por um lado, também eram menos alunos do que uma turma normal”* (ent.1); o relacionamento professores alunos *“era excelente, a turma desde o início ficou muito unida e depois tínhamos um relacionamento aberto com os professores, (...) falávamos de tudo praticamente”* (ent.3); o que mudou foi *“o convívio entre os alunos e os professores porque acho que isso cativa muito mais o aluno a esforçar-se, porque se dá bem com os outros colegas da turma e com os professores isso é o mais importante”* (ent.5); *“nós ajudávamo-nos mais uns aos outros, entre a turma, e os professores ajudavam-nos mais a nós, nós falávamos mais com os professores, notava-se que era uma turma em que a gente estava diferente”* (ent.6).

A forma como os entrevistados se referem aos professores leva-nos a concluir que houve realmente uma relação muito forte entre estes professores e alunos: *“eu acho que apanhei os melhores professores da Escola do Vale, sem dúvida, e os alunos nós éramos muito unidos, nunca tive uma turma igual”* (ent.7); *“as aulas eram diferentes a relação entre os alunos e os professores era diferente parece que falávamos da nossa vida”* (ent.15); *“eu acho mesmo que na nossa formação, eles se preocupavam com nós (connosco) mesmo como pessoas”* (ent.10); *“eram mais amigos e não havia aquela relação diferente entre um professor e um aluno, eram sempre eles que nos tratavam como se fossemos nós, pensávamos que não havia aquele, não havia aquele aperto...”* (ent.9); *“não havia aquela distância professor e aluno, achava as pessoas mais unidas”* (ent.5). As aulas e mesmo algumas actividades como, por exemplo, as visitas de estudo (imagem III) propiciavam a relação de empatia que se estabeleceu neste grupo: *“o relacionamento (com os professores) era melhor porque haviam actividades que envolviam várias disciplinas, tínhamos outro tipo de relacionamento”* (ent.12); *“mudou muita coisa. O nível dos professores e tudo, já não era aquele... aquelas aulas que são... até as aulas já se passavam mais rápido e já, os professores já eram mais... eram mais simpáticos, já colaboravam mais e não havia aquele, aquela seca de estar lá à espera, eles sempre a falar, sempre a falar no mesmo”* (ent.9); *“era diferente a gente passava mais horas com os professores nas aulas, era diferente, tínhamos um relacionamento melhor”* (ent.6).



Imagem III – As visitas de estudo são propícias ao convívio professores/alunos.

A professora A, que também era a directora de turma, parece-nos ter tido um papel marcante para os sujeitos (imagem IV) e mesmo para o possível sucesso desta experiência: *“ela (a professora A) era uma pessoa que se preocupava sempre, se uma*

peessoa estava triste, ela vinha logo e perguntava: estás bem, o que é que se passou, aconteceu alguma coisa?” (ent.5); “eu digo a muita gente e falo muito nessa professora (professora A), gostei muito dela, ela marcou-me imenso” (ent.11); “era a nossa directora de turma e ela dizia que o relacionamento entre nós e ela e os outros professores, não era bem um relacionamento de professor/aluno mas mais de amigos, porque estávamos todos do mesmo lado” (ent.17).



Imagem IV – A postura “maternal” da professora A foi fundamental para estes alunos.

A forma como os professores, mais concretamente a professora A, agiram na integração de um dos sujeitos no grupo, demonstra uma grande preocupação em harmonizar o ambiente inter-turma. A entrevistada em questão admite os problemas que teve: *“encarei, tive problemas a nível de turma, tive porque apanhei a turma toda contra mim e tive a professora A que foi um espectáculo e ajudou-me mesmo com isso, eu nesse ano fui eleita a delegada de turma e caíam, às vezes, coisas em cima de nós, que não eram totalmente a verdade, porque acusavam mesmo de não fazer nada pela turma e não sei quê, não sei que mais, mas nessa altura tive a professora do meu lado e foi espectacular”* (ent.20). No entanto, o problema foi discutido abertamente e os restantes colegas foram sensibilizados para apoiar a colega na sua integração (pois tinha estado um ano sem estudar): *“o professor também dava a sua opinião (respondia ao que nós escrevemos sobre ela), (...) os professores também vinham falar connosco e uma pessoa começou a relacionar-se bem com ela”* (ent.1).

Relativamente a este caso consta da acta do conselho de turma número vinte e um o seguinte: *“a aluna que revelou no início do ano lectivo uma certa dificuldade de integração na turma preferindo isolar-se do convívio, mostrando-se tímida e reservada. Quanto ao exposto a aluna progrediu para uma maior aproximação aos colegas, contudo manifesta ainda dificuldade na realização das tarefas propostas pelo que os professores*

se comprometeram a dar-lhe um apoio mais individualizado numa tentativa de vencer a sua apatia” (acta nº 21/1999).

A preocupação dos professores do COSI com o bem-estar dos vinte jovens que tinham como formandos é evidenciada: *“eles (os professores) davam-nos muito apoio e eu lembro-me que tive problemas pessoais em casa, estive para desistir do curso e todos os professores foram muito bons para mim, tentaram-me ajudar para eu não desistir do curso e em qualquer coisa que a gente precisasse eles estavam ali para nos ajudar”* (ent.7).

No entanto, o relacionamento entre os alunos também se mostrou forte e salutar levando-os a acreditar que: *“não sei se foram alunos seleccionados, a turma era muito boa, nunca havia problemas entre ninguém, davam-se todos muito bem, se calhar os professores também ajudavam nisso”* (ent.6), (imagem V).



Imagem V – A união entre este grupo de alunos foi um dos aspectos mais evidenciados.

As palavras “união”, “ajuda”, “amizade”, “grupo” são, de uma forma mais ao menos explícita, referenciadas com frequência no discurso dos sujeitos: *“nós éramos uma turma unida”* (ent.9); *“começamos a ser mais unidos”* (ent.1); *“se algum sentisse um bocadinho de necessidade, pronto não entendia um problema, a turma tentava ajudar, e nunca ficávamos aos grupos, era aquele grupo dos vinte e se houvesse algum problema ajudavam-se”* (ent.3); *“e depois também (foi muito importante) o convívio entre os alunos, talvez por ser uma coisa nova, nós éramos mais unidos”* (ent.5); *“estávamos mais unidos em relação aos outros anos”* (ent.6); *“os colegas (do curso), éramos vinte, era tudo amigos uns dos outros”* (ent.13); *“nós (os alunos) no último ano éramos muito mais ligados, uma pessoa aprende que precisa dos outros, não podemos ser só nós, porque se formos só nós nunca conseguimos nada”* (ent.16); *“entre os*

alunos (o relacionamento) era diferente que durante o curso estava mais integrada no grupo do que nos outros anos para trás” (ent.19).



Imagem VI – O sorriso e a boa disposição mostram que tudo parece estar bem.

Esta componente de análise mostra-nos que as situações atrás referenciadas foram algo de novo vivido pelos sujeitos: *“o ambiente na escola, na turma (no COSI) era diferente, porque lá podíamos falar uns com os outros, trocar ideias, trabalhos e tudo, era mais..., até porque eram duas pessoas para um computador e aquilo era uma ajuda a outra para conseguir resolver melhor os problemas”* (ent.7); *“ai, isso (o relacionamento da turma) era espectacular. Simplesmente, porque éramos muito unidos, pode-se dizer que sim, porque era uma turma diferente, então só nós é que...era só aquela turma na Escola do Vale, nós tínhamos que nos unir uns aos outros para conseguir... atingir os nossos objectivos e então era... realmente foi um ano que eu mais gostei em termos de escola toda, foi o ano que eu mais gostei foi o último ano.”* (ent.16). Também verificamos que os sujeitos sentem que mudaram depois de viver esta experiência: *“eu acho que me abri mais, ganhei mais confiança nas pessoas, comecei a falar mais de mim e da minha vida, fazer mais amigos.”* (ent.5) *“acho que melhorou, (o meu relacionamento com as pessoas) eu não sou das pessoas que falam muito e acho que me ajudou no sentido de ter mais facilidade de falar com as pessoas, (...) fez-me abrir mais”* (ent.3); *“fiquei muito mais calmo (depois do curso), a maneira de lidar com as pessoas ficou diferente”* (ent.11); *“uma pessoa antes (do curso) era calada, agora não, fala-se não se passa nada, não tenho vergonha de dizer nada, não é, a boca foi feita para falar”* (ent.18).

Em contrapartida, quando os entrevistados se referem ao relacionamento que tinham com os professores e os colegas no seu percurso pelo currículo normal a imagem é uma imagem sombria e a preto e branco. Quando se referem aos professores

recordam poucos aspectos positivos: *“tinha uns professores que não gostava e quando eu não gosto dos professores nessa disciplina não vale a pena... era a maneira de dar as aulas... alguns implicavam com os alunos... pareciam que implicavam um bocado comigo e eu nesse ano chumbei”* (ent.1); *“acho que o problema não foi só meu, também houve muitos professores que, aliás eu acho que a Escola do Vale tem professores que por mais anos de serviço que tenham não têm aquele ritmo que os alunos gostam. (...) A maneira como dão a aula”* (ent.7); *“enquanto no ensino normal quem quiser que se desenrasque, os professores pensavam eu estou aqui para dar a minha aula, quem quiser presta atenção quem não quiser que não preste, no curso não”* (ent.7); *“enquanto que no 9º ano normal quando eu lá andei não era bem assim, éramos expulsos, às vezes por brincadeiras que no curso, até eram os professores que faziam”* (ent.8). Relativamente ao relacionamento inter-turmas também sobressaem os aspectos menos positivos: *“acho que algumas pessoas se sentem inferiores a outras (nas turmas normais) e então fazem os grupos daquelas que se sentem mais superiores aos outros e não tentam ajudar quando há um problema na turma, alguns abstraem-se porque não se querem meter, não querem ajudar”* (ent.3); *“normalmente nas outras turmas quando eu estudava, até ao 9º ano, havia sempre chatices entre alunos”* (ent.6); *“eu depois do acidente comecei a ver a escola com outros olhos, não me apetecia vir à escola, não queria ir à escola e depois há sempre aqueles conflitos entre alunos, tu não gostas de mim, eu não gosto de ti, e eu queria desistir logo”* (ent.7); *“se calhar nas aulas normais (no currículo normal) já não diziam (não ajudavam), (...) se calhar já havia mais aquela «eu tenho que ser melhor que tu» com as notas”* (ent.13).

5. Projectos de vida (também profissionais)

Dissociar o projecto profissional do projecto de vida destes jovens é difícil e imprudente. Por um lado, porque eles próprios não lhes demarcam as fronteiras e, por outro lado, a sua idade é uma idade de transição em que estes projectos praticamente estão em fase embrionária. O que parece transparecer dos seus discursos são meros fragmentos de projectos que, embora em construção, estão extremamente dependentes das suas opções. Estes jovens tentam construir projectos a curto prazo, sendo poucos os que tomam opções, pensando a longo prazo. Mesmo quando desistem de um objectivo, fazem-no sem grandes constrangimentos, «não deu, não deu, paciência», isto demonstra

que não há grande amadurecimento das ideias e dos objectivos que querem atingir. Outro aspecto que sobressai é que são jovens pouco persistentes e lutadores, qualquer motivo é argumento para desistirem.

Optamos por organizar a primeira parte da análise desta dimensão seguindo três campos:

- projecto definido;
- a desistência de um projecto;
- a ausência de projecto.

Faremos esta análise cruzando sempre a postura dos sujeitos antes e depois de frequentar o CEFPI, ou seja o COSI.

Numa leitura transversal das entrevistas verificamos que poucos têm desde cedo um **projecto** profissional e de vida **definido**, e normalmente quando isso acontece a escola está em segundo plano, ou seja, é apenas uma obrigação: “o meu desporto preferido era o futebol e eu estava a jogar nos iniciados do Futebol Clube de Arouca (...) dediquei-me mais ao futebol, deixei os estudos à parte, sei que fiz mal e reprovei por causa disso” (ent.4); “apesar de nunca ter aquela vontade, de ser, como hei-de dizer, professor, né, assim tirar alguma coisa, um curso qualquer, sempre gostei mais de futebol e foi para onde eu fui neste caso” (ent.13); “o futebol é muito difícil, mas é uma coisa que eu sempre gostei, sempre desde miúdo, sempre joguei à bola, sempre quis jogar, sempre sonhei em sair da minha terra que é de Arouca....e apareceu-me a oportunidade há dois anos e então, já tinha aparecido há mais tempo, mas era novo e os meus pais não me quiseram deixar sair e então há dois anos apareceu nova oportunidade e eu não hesitei, falei com os meus pais, eles compreenderam (...) está a correr tudo bem”; “em termos futebolísticos é ir o mais longe que puder, apesar da carreira de futebolista ser a mais curta, trinta e picos já não há nada para ninguém.” (ent.13); “eu sempre pensei fazer o 9º ano (...) mesmo que não houvesse esse curso eu ia fazer o 9º ano outra vez” o meu objectivo “era sempre só a escolaridade obrigatória, porque eu nunca gostei de estudar” (ent.2); “nunca pensei continuar até ao 12ºano pensei sempre ir até ao 9ºano e depois sair para ir trabalhar” (ent.19). O curso foi uma forma de alguns dos sujeitos atingirem os seus objectivos, ou mesmo construírem os seus projectos: “quero ver se sigo mesmo a profissão de técnico de informática” (ent.10); “inscrevi-me logo no curso para ter o 9º ano e poder ir trabalhar” (ent.4);

“depois que comecei a frequentar o curso, acho que até foi a informática (a profissão que desejei ter)” (ent.10); “Os meus objectivos era, fazer o 9º ano que tinha a fazer e trabalhar, ganhar para as minhas coisas e ter as minhas coisas, que hoje é um objectivo que eu tenho” (ent.18).

Ao contrário do que referimos anteriormente, são vários os sujeitos que decidem optar pela **desistência de um projecto** de vida (também profissional) e acabam por aceitar naturalmente essa desistência. As referências discursivas oscilam entre o sonho (por vezes parece adiado) e a resignação ou substituição de escolhas: *“gostava de ser professora de Matemática”* mas agora *“o meu objectivo é ter os estudos (...) vou tirar o 12º ou o 11º ano para seguir a carreira de polícia”* pois *“o curso de professora de Matemática ficou para o lado, porque é totalmente diferente andar aí em todas as disciplinas como na Matemática a explicação não é directa do professor para os alunos (no ensino recorrente nocturno) e eu gosto de Matemática mas mesmo assim torna-se difícil ser professora de Matemática”* (ent.1); *“quando andei no sétimo, oitavo, eu não tinha um objectivo (...) o que eu queria era desporto, mas não tinha aquelas condições para chegar até aí, para seguir uma profissão de desporto, por isso é que eu me sentia um bocadinho inferiorizada em relação aos outros”* (ent.3); *“uma pessoa enquanto é mais nova tem sempre um pensamento de ser alguma coisa, só que depois... começaram a passar os anos”* (ent.16) *“eu queria tirar um curso superior. (...) Eu queria ser médica parteira, fazer os partos”, “(desisti) porque eu comecei a ver que realmente não tinha capacidades para lá chegar”* (ent.7); *“professor, exactamente era essa”* (ent.9); *“a profissão que eu sonhava era ser arquitecto. (...) Porque eu tinha mão para o desenho, agora tenho mas não é tanto e gostava de desenhar”* (ent.14); *“era professora da primária ainda posso conseguir, mas, já se sabe, é sempre...”* (ent.16); *“nunca respondi porque nunca tive aquela ideia eu gostava de ser isto, eu gostava de ser aquilo. Já depois que fui para o 10ºano, eu gostava de ser professora primária ou educadora de infantil, mas não era dizer assim, gostava, era maior sonho da minha vida, não”* (ent.17); *“porque se formos a ver eu até gostava de ter tirado um curso, gostava de ter tirado o curso de educadora de infância e não tirei por isso mesmo por falta de interesse”* (ent.20); *“(quando desisti de estudar tive de) deixar o sonho de ser educadora de infância”* (ent.20). Depois do COSI também houve aqueles que tiveram de desistir ou adiar os seus projectos: *“não consegui (o curso de programador), desisti”* (ent.6); *“tentei sempre foi fazer um curso profissional relacionado com informática. (...) Estou à espera que me chamem, é tanta gente”; “eu estou decidida, ou me chamam*

até Setembro ou sigo outro ramo, três anos à espera é muita coisa, e nestes três anos de espera eu já podia ter o curso nas mãos” (ent.7).

Por vezes, a desistência de um projecto tem razões difíceis de ultrapassar como, por exemplo, as de ordem económica: *“todos os pais preferem que os filhos tirem um curso superior, (...) depende das possibilidades financeiras da família (...) éramos três na escola e o dinheiro não dá para tudo, eu também vi isso e optei por trabalhar” (ent.4); “já tive, (intenção de continuar para além do 9º ano) mas eu acho que também pela situação dos meus pais, não me podiam pôr a seguir para um curso” (ent.10) “eu nessa altura (depois de acabar o curso) tinha vontade de continuar a estudar porque eu tinha o nível dois de informática e queria tirar o nível três, que também me dava equivalência ao 12º ano e gostava de continuar, só que na altura só havia no Porto” (ent.3); “procurei tirar um outro curso na área de informática mais avançado”; “o único sítio onde o (curso de nível III) podia tirar era no Porto e ficava muito longe, tinha de alugar lá uma casa, um apartamento, isso era muita despesa” (ent.14). A baixa auto-estima destes jovens também parece ser uma razão explicativa da sua desistência: “eu pensava que não tinha capacidades de tirar um curso, (...) não era tão inteligente como o meu colega do lado” (ent.3); “pensar, pensava (em ter um curso superior) só que eu via também que não tinha capacidades para isso” (ent.9). Mesmo depois do curso certas disciplinas continuam a funcionar como barreiras à construção do projecto profissional e de vida de alguns destes jovens: “fui ao Centro de Emprego, para continuar o curso, porque há agora cursos de 3 anos (...) e o que entrava nesses cursos era a Matemática muito aprofundada, deram-me uma folha e era a Matemática muito aprofundada e eu Matemática, não” (ent.18).*

Alguns dos jovens entrevistados mostram-se perdidos e apresentam uma **ausência de projecto**, que embora explicável nesta idade de transição, parece estar associada a um adiar progressivamente o momento das opções: *“nunca pensei nada (em qualquer profissão)” (ent.4); “quando terminei o 9º ano estava bloqueado. Estava indeciso, eram os meus pais a dizerem: - vais sair das aulas e vais fazer o quê? Só me safava naqueles trabalhos mais ligados à construção civil” (ent.15); “profissão, (...) eu gosto de falar com bastante gente. (...) Eu gostava de ser cabeleireira, era muita coisa, um dia era cabeleireira, outro dia queria ser professora, depois já era estilista, era por aí fora...” (ent.18); “se calhar aí, (nessa idade) ainda não tinha grande objectivo” (ent.8).*

5.1. Através dos discursos...

Navegando no discurso destes jovens, apercebemo-nos que o nível de escolaridade, nomeadamente aqueles que podemos chamar de níveis de referência, continua a ser marcante no mundo do trabalho. Os diplomas emitidos pelas escolas, embora aparentemente desvalorizados, continuam a reter os jovens no

“terreno escolar e da formação inicial, a ser preparados para actividades assalariadas a tempo inteiro e para percursos profissionais estáveis, os únicos que conhecem os adultos que os instruem” (Azevedo, 1999:8).

Hoje, os jovens em causa, depois do que viveram desde que frequentaram o curso, parecem ter noção de que o nível de escolaridade é exigido pela sociedade: *“acho que é importante ter pelo menos o 12º ano até para arranjar um emprego bom, razoável, já pedem até 11º, 12º ano, até para trabalharem como operadora de caixa pedem já o 11º ano e uma pessoa com o 9º ano para encontrar emprego já é difícil”* (ent.1); *“E o nono também, (era um objectivo) eu queria ter o nono, porque agora é quase que necessário para tudo”* (ent.9) *“pelo menos fazer o 12º ano, acho que faz muita falta agora, agora é que eu sei”* (ent.3); *“para tirar a carteira profissional (...) preciso do 12º ano, (...) vou aproveitar enquanto estou aqui dentro, (no serviço militar) posso estudar à noite, tenho facilidades”*; *“é diferente, a gente, um tipo, a mim nunca me aconteceu, mas pelo pessoas que eu vejo procuram trabalho perguntam-lhe a escolaridade, 9º ano, não dá 12º, só dá 12º ano e às vezes leio nos jornais que a maior parte dos empregos é tudo para o 12º ano, é diferente.”* (ent.6); *“vou ficar com o 12º ano que é uma coisa que hoje em dia uma pessoa necessita”* (ent.7).

As entrevistas dos jovens relatam factos que nos permitem avaliar o impacto do curso nos seus projectos profissional e de vida. Neste ponto optamos por

“aprender a cartografar as experiências da vida, reconhecendo importância tanto às experiências profissionais como às outras, de modo a que cada uma e cada um possam desenhar os seus mapas pessoais de experiências e de competências. Defendo aqui que o enriquecimento da arca pessoal de competências não se esgota em acumular insaciavelmente anos de escolaridade e diplomas, mas que se constrói pela realização de experiências ricas de vida e pelo aprofundamento de alguma área do saber e de alguma competência, procurando também saber aprofundadamente algo sobre algo, no

meio do oceano de informações, imprecisões e débeis competências que nos rodeiam” (Azevedo, 1999:9).

Assim, analisámos os discursos dos sujeitos segundo três perspectivas:

- i) as opções e rumos tomados depois do COSI;
- ii) as mudanças que sentiram na sua vida depois do COSI;
- iii) expectativas face ao futuro.

i) **As opções e rumos tomados depois do COSI**, foram diversificados e de certa forma mostram que depois de terem optado pelo curso estes jovens tiveram de dar um novo rumo às suas vidas. Por um lado, alguns conseguiram, ou tentaram trabalhar em áreas afins à sua formação: *“inscrevi-me no Centro de Emprego para ver se conseguia arranjar alguma coisa na área da informática”* (ent.3); *“aprendi muito (imagem VII) se não tirasse esse curso..., mesmo com ele, quando fui para o escritório já me custou um bocado a adaptar ao sistema. Se não tivesse o curso acho que já tinha abandonado”*;

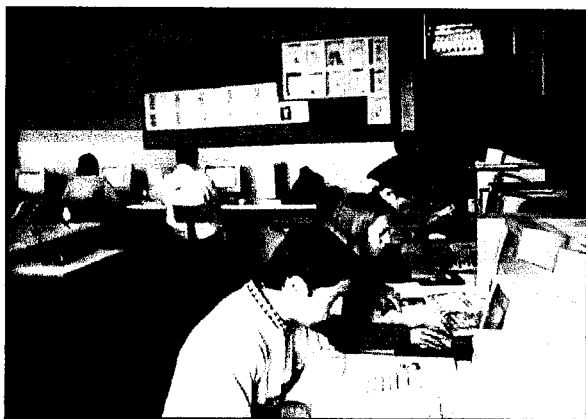


Imagem VII – A interactividade entre os alunos e o computador propicia as aprendizagens.

“mal acabasse o estágio ia logo trabalhar” (ent.4); *“depois, fizemos o estágio, acabei e fui trabalhar com o meu pai. Era o que eu queria”*; *“tem sido muito bom, porque quando eu comecei com ele (com o meu pai) em termos de facturação era tudo manual, depois começamos a utilizar o computador e a informatizar a empresa, e sou eu que estou a fazer tudo. Também compramos há um ano e meio uma máquina processadora de corte que faz o corte da madeira e descasca. Também é tudo electrónico também ajuda muito e já me vou desembaraçando com aquilo”*; *“entretanto tirei outro curso, à*

noite, também ligado à informática e ainda estou ligado à informática (paralelamente ao trabalho com o meu pai) arranjo computadores, compro e vendo” (ent.11);

Entre estes jovens existem alguns que são um exemplo concreto de que o COSI teve sentido na construção do seu projecto de vida (também profissional), durante o curso empenharam-se e sobressaíram, depois foram estagiar na empresa certa: *“foi através disso, depois também quando saímos do curso que nos facilitou... para quem dependendo do tipo de empresa que fosse estagiar, que facilitava muito, se soubessem algumas coisas, melhor era”; “por isso é que a gente optou (no estágio) por ir para esta empresa, (de) manutenção e arranjos”,* entretanto ficaram logo colocados *“trabalhava no escritório. (...) A nível de informática fazia tarefas relacionadas com as medidas das mercadorias que entravam, que saíam...”* “no entanto o objectivo era outro e *“entretanto apareceu a tal vaga na empresa D e eu depois entretanto já fiquei ali, fiquei ali sempre, até agora”* e hoje dizem: *“têm mais estudos e tudo, mas estão a trabalhar ainda num nível muito inferior ao meu”; “já tenho os objectivos, quase todos, alcançados”; “sem ter o curso nunca tinha entrado para este emprego (empresa de venda e manutenção de computadores)”* (ent.9).

Por outro lado, alguns dos sujeitos nunca conseguiram trabalhar na área da informática e optaram por outros caminhos: *“nunca tive nenhuma oferta de emprego que se adequasse aos meus conhecimentos”; “inscrevi-me mesmo em São João da Madeira no Centro de Emprego, como não obtive nenhuma resposta, estive a trabalhar num pronto-a-vestir”; “depois tive a oportunidade de ir trabalhar numa cabeleireira, sempre foi uma coisa que desde pequena me cativou”* (ent.5); *“depois do estágio tentei alguns anúncios, tudo relacionado com informática, mas foi difícil”* (ent.7); *“não arranjei emprego nessa área fui para uma carpintaria”* (ent.8); *“depois ainda me inscrevi no Centro de Emprego, a ver se conseguia arranjar alguma coisa dentro do curso que eu tinha tirado, só que aqui em Arouca é...complicado. Não consegui arranjar nada e como eu já estava há muito tempo em casa, acabei por me inscrever na fábrica”* (ent.16); *“depois em Janeiro entrei para a empresa L e estive a fazer 3 contratos de 7 meses (...) entretanto surgiu a oportunidade de eu ir trabalhar para uma ourivesaria, e estive a trabalhar numa ourivesaria até agora”* (ent.20). Outros descobriram que alguns tipos de trabalho lhes eram adversos: *“naquela altura tirei o curso, depois pensei, quando fiz o estágio, isto se calhar não é trabalho (escritório) para mim, que eu não gosto de estar aqui fechado dentro a trabalhar, possivelmente não vai ser um trabalho para mim porque eu não consigo estar aqui de manhã à noite*

fechado dentro de 4 paredes a trabalhar, então nunca procurei trabalho na área de informática” e resolveram arriscar outros desafios, depois de alguma pressão: “o meu pai disse-me que estava na hora de começar a trabalhar já que não ia estudar mais teria de trabalhar. Então tornei-me voluntário do Exército e fui para a tropa, escolhi um curso, na altura ainda não sabia o que é que ia seguir, escolhi um curso, interessei-me por aquilo” e agora tem a profissão de: “mecânico de material aéreo” (ent.6).

Relativamente ao prosseguimento de estudos, são vários os sujeitos que optaram por fazer uma nova tentativa, uns porque ficaram motivados com a área (informática), outros porque tiveram noção da importância da escolaridade e formação na sociedade actual e acabaram mesmo por se arrepender de não terem continuado a estudar: *“ainda hoje é o dia que penso em continuar a estudar (...) mas não, não vale a pena” (ent.13); “fui estudar à noite e este ano, deixei o estudo à noite e fui para o Porto trabalhar, mas vou continuar a estudar.” (ent.1); “a opinião que eu tinha há uns anos atrás não é a mesma que eu tenho agora” hoje, “tinha continuado a estudar, sem dúvida” (ent.3); “só agora pensei, (estudar outra vez) no ano passado inscrevi-me na escola à noite. (...) Para fazer o 10º, 11º e 12º anos” (ent.6); “só agora é que decidi trabalhar com o meu pai e estudar à noite.” (ent.12). Existe o percurso de um sujeito que afirma claramente a importância do curso na sua decisão em prosseguir estudos: “se não fosse curso de certeza absoluta que não tinha feito o 12ºano, não tinha tirado o curso que tirei no Instituto Multimédia”, acabou o 12º ano e o curso de “técnica de multimédia” depois “inscrevi-me no exame nacional e tudo para fazer a Matemática só que perdi-me pelo caminho”; “era para ser Matemática, professora mesmo de Matemática”, no futuro “eu não digo que não, se calhar um dia”. Actualmente “estou a trabalhar numa clínica de radiologia, contrato de meio ano (mas acho que não venho embora), sou dactilografa, passo relatórios no computador”; “inscrevi-me no Centro de Emprego, (...) fui chamada para uma entrevista através do Centro de Emprego e disseram-me que me davam a resposta, (...) algum tempo (depois) ligaram-me a perguntar se eu ainda estava interessada e eu disse que sim, depois comecei a trabalhar no meio do mês de Fevereiro fui quinze dias à experiência a ver se me adaptava ao trabalho ou não e por enquanto ainda estou” (ent.17).*

ii) **As mudanças que sentiram na sua vida depois do COSI** foram, na sua perspectiva, evidentes e remetem quase todas para as questões sociais e de comportamento. No entanto, há um certo arrependimento que parece ser um sentimento mais actual, resultado de um amadurecimento posterior ao curso: *“até ali eu não tinha*

noção do que é que se passava tanto a nível profissional como social” (ent.3); “não gostava de estudar. É aquela mentalidade não sabemos o que é que queremos, deixa andar”; “se calhar estudava até ao 12º provavelmente”; “ainda não fazia ideia do que ia ser na vida”; “foi mesmo desinteresse, não queria estudar, quero sair da escola, estava farto de lá andar, fiz o curso e saí, agora se me dessem outra oportunidade de começar tudo de início continuava até ao 12º ano” (ent.6); “se pudesse voltar atrás, mudava muita coisa principalmente na escola sabendo o que sei hoje, a escola acho que era prioridade na minha vida” (ent.7).

As relações sociais e o saber estar em sociedade foi algo que se desenvolveu na vida destes jovens: *“as disciplinas sócio-culturais também me ajudaram porque lá também aprendíamos como se devia estar na sociedade” (ent.8) antes “se fosse a um jantar muito chique havia talheres que eu não conhecia, e mesmo os copos, eu baralhava-me por ter tantos copos à frente, porque só costumo ter um” (ent.1); “trabalho, sobre as pessoas, sobre como é que as pessoas se devem comportar no trabalho, fazer cartas, foi impecável” (ent.2); “a mim pessoalmente ajudou (o curso) a perceber que nem tudo na vida é muito fácil, porque a gente pensa que se estudar vai ser alguém, mas não é, a gente tem que lutar por um objectivo (...) temos que passar por dificuldades” (ent.3); “por exemplo, pode vir uma pessoa que mesmo que eu saiba que ela tem mais estudos do que eu ela não é superior a mim, porque eu também posso conseguir isso, por isso acho que ninguém é inferior a ninguém, são todos iguais e têm as mesmas capacidades para atingir o que as outras pessoas atingem” (ent.3); “sinto-me mais à vontade, sinto-me preparada se por exemplo, se me chamarem do Centro de Emprego para um emprego relacionado com a informática. (...) Não sei explicar como, mas mudei” (ent.5); “se calhar a camaradagem, nós éramos uma turma muito ligada, na tropa existe muito isso, a camaradagem, se calhar já me integrei, durante o curso integrei-me mais no ambiente de camaradagem utilizei-o muito na tropa, existe muito na tropa e foi vantajoso para mim” (ent.6); “porque até ao curso eu acho que era muito mais infantil e depois durante o curso e depois do curso ficamos mais adultos, porque aquilo tem muita responsabilidade, é muito mais responsabilidade do que o ano normal” (ent.7); “eu fui aprendendo a compreender melhor também os outros e para ficar mais atento às situações mais graves e tentar manter sempre a calma em questão” (ent.9); “no sentido de nos preparar para a vida na forma de estar” (ent.11) “desinteressei-me um bocado (pelas baldas). Só olhava estava parado e pensava o que é que eu vou fazer agora a seguir. Enquanto que eles não, queriam ir a vários sítios,*

noites” (ent.15); “mas sim (aprendi a lidar com os computadores) também (aprendi) a forma de estar na vida” (ent.15).

iii) **Que expectativas face ao futuro?** O que representa o futuro para estes jovens? Não mais do que o dia de amanhã, eles estabelecem com o meio uma relação imediatista, pois nos dias de hoje e na sociedade em que estamos inseridos

“não é fácil ter entre 15 e 25 anos e não saber quais serão os empregos mais oferecidos dentro de cinco anos e acabar por constatar que deixou de ser possível ter esse cenário econométrico pela frente. Não é fácil para um jovem querer construir um projecto de vida sem saber que tipo de vínculos laborais poderá realizar, qual a sua duração e quais as suas regras; não saber quando e como se poderá alugar ou comprar um andar para iniciar uma vida independente e uma vida familiar.” (Azevedo, 1999:53)

O futuro dos entrevistados mostra-se, nos seus discursos, por um lado, esperançoso face ao dia de amanhã: “(pretendo) *tirar a carteira profissional de mecânico de material aéreo e integrar-me numa empresa civil, há muitas em Portugal*” (ent.6); “*mas também gostava de futuramente abrir uma empresa de informática, de manutenção (hardware e software)*” (ent.11); “*montar uma oficina e reparar, fazer*” (ent.15); “*agora estou a pensar mesmo em tomar conta de crianças e se conseguir faço ideia de ficar lá durante muitos anos, e depois se entretanto surgir a oportunidade, a vontade de tirar um curso pensarei nisso*” (ent.20); “*a minha queda sempre foi jogar à bola, sempre gostei de jogar, e é o que no futuro agora faço*” (ent.13); “*pensei tirar um curso de formação profissional*”, “*com o curso e depois podia continuar com a informática ou outra área mas ia continuar a estudar*” (ent.3); actualmente a frequentar um curso profissional “*talvez mais tarde se tiver possibilidade, pretendo aprofundar-me numa área concreta: programação*” (ent.10); “*também pensei abrir uma loja só que aqui não é sítio para isso*” (ent.9). No entanto, por outro lado, os seus discursos são resignados e pouco esperançosos: “*hoje se me aparecesse essa oportunidade, (um emprego na área da informática) acho que aceitava, só que como ainda não tive essa oportunidade a gente também não pode estar parado à espera que apareça*” (ent.5); “*eu gostava de conseguir arranjar um emprego em que conseguisse o que consegui fazer até aqui, não é? Do curso de computador, mas é complicado, é mesmo complicado, só por muita sorte é que conseguirei, mas não estou a dizer que é impossível, não é? É complicado, mas nada impossível*” (ent.16);

Capítulo IV – Para além dos discursos...

1- O papel selectivo da escola

"Todo o mundo é constituído de mudança tomando sempre novas qualidades."
(Camões)

"Lecionei no ginásio durante dez anos. No decorrer desse tempo, dei tarefas a, entre outros, um assassino, um evangelista, um pugilista, um ladrão e um imbecil.

O assassino era um menino tranquilo que se sentava no banco da frente e me olhava com os seus olhos azuis-claros; o evangelista era o menino mais popular da escola, liderava as brincadeiras dos jovens; o pugilista ficava perto da janela e, de vez em quando, soltava uma risada rouca que espantava até os gerânios; o ladrão era um jovem alegre com uma canção nos lábios; e o imbecil, um animalzinho de olhos mansos, que procurava as sombras.

O assassino espera a morte na penitenciária do Estado; o evangelista há um ano jaz sepultado no cemitério da aldeia; o pugilista perdeu um olho numa briga em Hong Kong; o ladrão, se ficar na ponta dos pés, pode ver minha casa da janela da cadeia municipal; e o pequeno imbecil, de olhos mansos de outrora, bate a cabeça contra a parede acolchoada do asilo estadual.

Todos estes alunos outrora sentaram-se em minha sala, e me olhavam gravemente por cima de mesas marrons. Eu devo ter sido muito útil para esses alunos – ensinei-lhes o plano rítmico do soneto elisabetano, e como diagramar uma sentença complexa."

(Pullias e Young, 1970:48)

Qualquer um de nós, profissionais de educação, se fizer uma reflexão como a acima transcrita, ficará, com certeza, surpreendido com o futuro de alguns dos jovens que passaram pela nossa vida ("profissional"). Estas vidas, estes percursos ou atalhos, também dependem de nós e da escola. Qual é o contributo da escola nas suas opções de vida? O que a escola lhes ensina, ou tentou ensinar, é adequado aos seus interesses e motivações? Há, por parte da escola e dos seus intervenientes, sensibilidade à diferença, à heterogeneidade com que se deparam no quotidiano?

São, a nosso ver, questões pertinentes que qualquer profissional da educação deve (e terá) de ter presentes. Se não nos questionarmos a nossa prática será mais difícil e sem sentido, pois é sinal de que não conhecemos o meio e a população com que trabalhamos, ou seja, a realidade das nossas escolas. Hoje temos a certeza que nos deparamos todos os dias com jovens que são

"obrigados a ir a uma escola que não se obriga a ela própria a mudar para ser capaz de os atrair e de lhes ser útil, uma escola que, parafraseando Sousa Santos, se pode descrever como permanecendo, frequentemente, «indiferente à diferença» (S. Santos,

1995), os alunos não se sentem bem. Trata-se de uma escola que não foi concebida para eles e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e selectiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência e eficácia na competição” (Cortesão, 2000: 19).

É neste cenário que incluímos os 20 jovens entrevistados e que foram alvo do nosso estudo. Como constatamos através dos seus discursos, eles estavam perdidos, a escola não lhes dizia nada, não fazia qualquer sentido nas suas vidas, os objectivos que tinham traçado perderam o significado e sentiam apenas um enorme vazio. Tinham sido “seleccionados” para abandonarem a escola. É um facto que estes vinte jovens, caso não enveredassem pelo CEFPI, iriam contribuir para o aumento da taxa de abandono e mesmo de insucesso escolar, verificando-se então que, **num contexto determinado, os CEFPI traduzem a autonomia da escola para diminuir o insucesso e o abandono escolar** (cf. introdução, ver “objectivos”).

Os nossos entrevistados preparavam-se para ser, então, mais um grupo de alunos “excluídos” pelo sistema que se apresentava, no caso, incapaz de responder às suas características e necessidades, ou seja, iriam ser, quase todos eliminados selectivamente através do abandono precoce da escolaridade, assim **os CEFPI, captaram alunos que, sem interesses e motivações escolares, abandonariam a escola** (cf. introdução, ver “questões de partida”).

À partida, estes alunos são os seleccionados, porque se distinguem dos restantes por um conjunto de características que já identificamos nos capítulos anteriores desta II parte do trabalho: estão marcados pelo insucesso, evidenciam baixa auto-estima, não têm hábitos de trabalho, são “indisciplinados” e, em geral, vêem pouco sentido na frequência da escola da qual têm uma representação negativa. Este conjunto de características parece provocar nestes jovens um incómodo tão forte que eles acabam mesmo por se sentirem diferentes e incapazes, podendo deduzir-se através dos seus discursos que os seus sentimentos são extremamente negativos.

Para além dos discursos dos nossos entrevistados podemos estabelecer um paralelismo com o que foi dito na I parte deste trabalho relativamente à escola de massas, ou seja, neste momento assistimos em Portugal à crise da escola de massas em simultâneo com a sua consolidação (Stoer e Araújo, 2000). Com certeza se fossemos ouvir os discursos dos professores sobre estes alunos surgiriam, eventualmente, algumas das seguintes expressões:

“não sabem nada acerca de nada; não sabem ler, não sabem falar; nem sequer sabem como comportar-se na escola. Depois de tudo, do meu curso, do meu estágio, acho que não mereço tais alunos” (Magalhães, 2002:83).

Os professores não se apercebem de que a diversidade com que nos deparamos actualmente nas escolas é um desafio às suas qualificações dado que, as transformações “ocorreram a um ritmo altamente acelerado, produzindo em muitos professores alterações significativas nas percepções acerca de si próprios como profissionais” (*ibidem*).

3- O balanço de uma experiência

Hoje, é frequente incluirmos e ouvirmos nos mais variados discursos que tomam por referência a intervenção em problemas sociais (de educação - formação, de emprego, de (des)igualdade de oportunidades e de exclusão social), a noção «boas práticas». No entanto, o que interessa realçar aqui não são as boas práticas, mas sim as condições e requisitos em que emergem «bons praticantes», neste caso professores, como profissionais autónomos, intervindo em escolas autónomas, onde se equacionam os problemas, se fazem diagnósticos dos mesmos e se tentam mobilizar meios e recursos, questionando os jovens e reconstruindo as suas intervenções de forma continuada em função das necessidades pessoais destes e de referências sociais e culturais.

Com efeito, numa época em que a convergência de múltiplos discursos de proveniências variadas acentua a insatisfação social, é extremamente importante que se compreenda como uma intervenção educativa como a que foi levada a cabo na EV, ultrapassa todos os discursos menos optimistas, de alguns dos autores que citamos no quadro teórico deste trabalho, como por exemplo, o de Correia, Cortesão, Magalhães, Stoer, entre outros, relativamente a algumas das medidas educativas que se têm implementado, nas últimas décadas, nas escolas.

Independentemente da experiência ser ou não um sucesso, é um facto que a escola (EV) e os professores não ficaram indiferentes aos resultados pessoais, sociais e educativos (principalmente estes últimos) atingidos pelos alunos, nem se remeteram ao

papel menor que muitas vezes lhes é atribuído, isto é, ao cumprimento dos programas e à administração burocrática da avaliação e da (in)disciplina.

Factores como:

- elevadas taxas de abandono escolar;
- insucesso escolar; abandono escolar antes do término do 9º ano;
- deficiente preparação dos jovens que obtêm a certificação da escolaridade básica,

foram sinais de alerta para os profissionais de educação desta escola. Nestas circunstâncias, e porque o currículo normal não resolvia o problema de todos, houve necessidade de se procurar alternativas adaptadas às necessidades e características pessoais e sociais dos alunos, mostrar abertura, ensaiá-las, contratualizá-las e implementá-las. **Os CEFPI surgiram nesta escola como um dispositivo educacional capaz de contribuir para que a escola se organizasse de forma a ampliar ou a garantir a igualdade de oportunidades** (cf. introdução, ver “questões de partida” e “objectivos”). Nesta escola, chegou-se a um ponto de ruptura em que foi preciso decidir e não continuar a conviver passiva e pacificamente com os problemas equacionados, sem se questionarem os projectos da escola (projecto educativo, etc.) e as suas práticas.

Quando partimos para a realização das entrevistas construímos um roteiro que à partida nos permitiu auferir algumas categorias de análise a utilizar na respectiva análise de conteúdo, no entanto, podemos desde já admitir que a componente inter/subjectiva dos grupos foi uma das dimensões de análise que mais nos surpreendeu e que emergiu do discurso dos sujeitos.

Neste momento, e depois de analisar todas as dimensões e categorias, concluímos que a componente inter/subjectiva dos grupos foi um dos aspectos que mais esteve ligado ao sucesso desta experiência. Também verificamos que aquele conjunto de professores teve um papel fundamental na gestão quer dos conflitos, como do dinamismo do grupo turma. Poderá mesmo dizer-se que, no que se refere às estratégias de intervenção educativa, se deve considerar como uma das mais relevantes, a importância atribuída à relação (personalizada) entre professores e alunos. O papel do professor como tutor, nesta experiência, aparece como um dos modos privilegiados de centrar a actividade de ensino do professor na relação com o aluno. A cumplicidade que se estabeleceu neste grupo (professores e alunos) parece explicar a

inexistência/desaparecimento de problemas de insucesso, indisciplina, desinvestimento ou abandono por parte do aluno. É caso para considerar que o próprio relacionamento entre os alunos foi gerido e orientado em conjunto (professores e alunos) deixaram de existir as duas frentes, tão comuns, na relação pedagógica professores *versus* alunos.

Que a componente inter/subjectiva dos grupos foi importante nesta experiência pedagógica, não menos importantes foram outras como: a) a valorização das experiências de aprendizagem através do saber; b) a receptividade de recursos exteriores à escola para a realização do estágio e mesmo para a mobilização da empregabilidade dos jovens.

a) Algumas das experiências de aprendizagem através do saber que ocorreram quer dentro da sala de aula, quer fora da escola, tiveram, na percepção dos jovens um grande valor educativo e formativo. Foram actividades preparadas, acompanhadas, integradas e interdisciplinares, conseguindo constituir elementos estruturantes de uma consistente metodologia.

b) O estágio e os protocolos que este tipo de formação requer também são aspectos que não devem ser descurados, pois foi através do envolvimento de recursos exteriores, nomeadamente empresas locais, que todos realizaram o estágio com sucesso e alguns conseguiram entrar no mundo do trabalho, logo o CEFPI em estudo realça a importância da **ligação escola – meio e mesmo escola - mundo do trabalho** (cf. introdução, ver “questões de partida” e “objectivos”).

Interessa ainda clarificar que o valor percentual dos jovens que entraram no mundo do trabalho não é um indicador do (in)sucesso desta alternativa curricular, pois, pelo que analisamos até aqui, estes projectos curriculares não visam unicamente a preparação para o emprego. De salientar que o currículo do CEFPI em estudo, continha uma formação geral e, principalmente, uma formação sócio-cultural bastante forte e com grande significado nos projectos que, posteriormente, os jovens construíram.

Outra questão que ficou, em parte, esclarecida é que, embora a formação geral tenha nestas alternativas curriculares um peso muito menor, o currículo na sua globalidade permite, para além de dar cumprimento à escolaridade obrigatória, que estes jovens desenvolvam as competências essenciais para o prosseguimento de estudos (exemplo: entrevistas 10 e 17).

Através dos discursos dos sujeitos (por exemplo entrevistas 2, 7 e 9) podemos afirmar que estes professores conseguiram escapar ao vício da atribuição causal externa dos insucessos, dos problemas e dificuldades do seu desempenho profissional.

Conseguiram colocar de lado os condicionalismos que muitas vezes servem de argumento para a sua própria incapacidade de gerir as situações com que se deparam como a falta de capacidades dos alunos, disfuncionalidade da família, degradação social e proveniência sócio-económica, a impossibilidade de arriscar novas formas de acção que contribuam para a mudança na qualidade da relação que o aluno estabelece com os professores mesmo com a escola e agarraram estes alunos criando-lhes condições mais adequadas às suas características e interesses.

Assim, antes de tudo, ao aceitarem participar nesta experiência já tinham que ser profissionais de educação com características próprias, como por exemplo, abertos à mudança e inovação; aceitando o trabalho em equipa; autónomos; motivados e conscientes do desafio que agarravam. Só munidos destas e outras características conseguiriam levar a cabo a experiência, pois ao analisarmos o Despacho conjunto nº123/97, verifica-se que ele permite a possibilidade de construção e produção, em situação, pelos professores, como profissionais autónomos e reflexivos, de currículos adequados aos alunos, dos seus objectivos, conteúdos e estratégias de ensino, capazes de estimular a aprendizagem dos alunos e de os motivar para a escola. Um outro aspecto que permitiu e deu condições a este conjunto de professores para desenvolver esta experiência, tem a ver com a reunião semanal de duas horas incluídas nos horários de todos os professores do conselho de turma, que facilitava e promovia o trabalho em equipa.

Para completarmos o balanço desta experiência e também podermos de alguma forma ter aqui, representada a visão dos professores, face à mesma, incluímos extractos da última acta do conselho de turma deste curso (COSI 1998/1999):

“ o professor orientador informou que considerava o balanço muito positivo devido ao empenho investido pelos alunos na aplicação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas ao longo do curso. Revelaram uma atitude profissional cumprindo escrupulosamente as normas vigentes e as tarefas que lhes eram atribuídas pelas empresas. Por outro lado a avaliação do desempenho dos alunos por parte das empresas onde estes realizaram o estágio atingiu a média de Bom, tendo vários alunos sido apreciados com Muito Bom. (...) Por último, os professores emitiram opinião sobre a avaliação da manutenção deste curso tendo manifestado parecer favorável na medida em que se aceita como dado adquirido que a experiência veio corresponder aos anseios dos alunos, por um lado, e ultrapassou as expectativas de sucesso dos professores, por outro. Acresce ainda que, um número apreciável de alunos poderão vir a manter a sua colaboração nas empresas onde desenvolveram o estágio. Convém no entanto salientar

que o sucesso do curso se deve grandemente ao espírito flexível e tolerante com que os professores encararam a falta de pré-requisitos básicos por parte dos alunos (...)” (acta nº 28/1999).

3 – Percursos ou atalhos?

Considerando alguns parâmetros de análise, e de uma forma bastante simplificada, criamos três tipologias de entrevistas:

- o CEFPI como estratégia “projecto”;
- o CEFPI como estratégia ocasional;
- o CEFPI como estratégia imediata.

Tipologias	Parâmetros de categorização	As entrevistas
O CEFPI como estratégia “projecto”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desistência do currículo prescrito a nível nacional ✓ Por vezes escolaridade obrigatória completa (9º ano) ✓ Emprego garantido no final do curso ✓ Ausência de perspectivas face ao ensino superior Satisfação profissional 	Ent.4 Ent.6 Ent.9 Ent.11 Ent.13
O CEFPI como estratégia ocasional	<ul style="list-style-type: none"> * Desmotivação e desinteresse face ao currículo prescrito a nível nacional ✓ Necessidade de terminar a escolaridade obrigatória (9º ano) ✓ Procura pela novidade, por algo diferente Encontro da motivação necessária para continuar a estudar 	Ent.1 Ent.3 Ent.7 Ent.10 Ent.12 Ent.15 Ent.17
O CEFPI como estratégia imediata	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desmotivação e desinteresse face ao currículo prescrito a nível nacional ✓ Obrigatoriedade (própria ou familiar) em terminar a escolaridade obrigatória (9º ano) ✓ Ausência de perspectivas face à continuidade dos estudos ✓ Necessidade de qualificação profissional 	Ent.2 Ent.5 Ent.8 Ent.14 Ent.16 Ent.18 Ent.19 Ent.20

Quadro III – Categorização das entrevistas categorizadas em três tipologias.

Entendemos o CEFPI como estratégia “projecto” quando o jovem opta por esta alternativa curricular tendo presente um projecto, com projecção que pode ir do curto ao longo prazo. Esta estratégia surge nas entrevistas que constam no quadro III, mostrando os discursos daqueles jovens que, claramente, quando fizeram a opção pelo CEFPI, o currículo prescrito a nível nacional já não faz parte do seu projecto de vida (também profissional), e esta alternativa curricular veio assegurar de alguma forma a construção de um outro projecto que em alguns casos passa pela possibilidade de entrar directamente no mundo do trabalho (ent.4) e noutros recria expectativas face ao futuro (ent.11).

O CEFPI surge como estratégia ocasional, porque alguns dos jovens optam por ele por mero acaso. Este surge como algo de novo que querem experimentar, porque estão completamente desmotivados e desinteressados face ao currículo prescrito a nível nacional e precisam, por um lado, de completar a escolaridade obrigatória (9º ano) e, por outro, de encontrar algo de novo que lhes permita outro rumo na construção do seu projecto de vida (também profissional). Esta estratégia, embora surja por acaso, parece trazer, no final, algo de novo à vida dos jovens cujas entrevistas lhe estão associadas (quadro III), o seu projecto de vida (também profissional) passa a incluir o prosseguimento de estudos, ou seja, o CEFPI estimula, nestes jovens, a vontade de prosseguirem estudos, na maior parte dos casos dentro da mesma área de formação.

O CEFPI também serviu de escapatória para alguns dos jovens, isto é, surgiu na vida destes jovens como uma estratégia imediata. Neste caso, a opção por esta alternativa curricular teve como objectivo terminar a escolaridade obrigatória (9º ano) mais rapidamente e libertar-se da escola e muitas vezes das pressões dos familiares e amigos. O diploma de qualificação (nível II) surgiu como uma mais valia que, como sempre admitiram, lhes poderia ser vantajoso no mundo do trabalho, ou mesmo noutras situações da sua vida. Mesmo optando pelo CEFPI como uma forma de escapar a situações que tinham de viver (por imposição dos pais ou mesmo do próprio sistema), estes jovens acabaram por sair sentindo-se valorizados, principalmente na sua formação como pessoa e cidadão.

Como temos defendido, é indispensável considerar o aluno na sua singularidade, por isso, ao ponderarmos o papel dos CEFPI na construção do projecto de vida (também profissional) de cada um destes jovens, não podemos de forma alguma generalizar, no entanto, através dos seus discursos, e independentemente da estratégia em que se incluem, ficámos com a certeza que todos sentiram que aquele **processo de**

formação os influenciou, se não tanto profissionalmente, mais para a vida (cf. introdução, ver “questões de partida” e “objectivos”).

Para darmos resposta à questão levantada no início deste ponto do presente capítulo e do próprio título deste estudo, começamos por esclarecer qual o nosso ponto de vista e posteriormente, tentaremos, através da exemplificação, argumentar a nossa posição. Perante o cenário da sociedade em que vivemos, que temos vindo a construir ao longo deste trabalho, concordamos com Joaquim Azevedo,

“a sociedade portuguesa debate-se actualmente com o inédito fenómeno de contar já, por vários milhares, os jovens desempregados e detentores de uma licenciatura. (...) Não é fácil conseguir um diploma e ter de projectar a sua vida sem saber quando se obterá o primeiro emprego, quanto tempo ele durará, se este e os empregos que se lhe seguem terão algo que ver com a formação inicial em que se investiu ou quantas vezes se terá de mudar de emprego e até de área de actividade, ao longo da vida profissional” (Azevedo, 1999: 52 e 53).

Neste contexto, e depois de cruzarmos os discursos dos nossos entrevistados com o quadro teórico no âmbito do qual desenvolvemos este estudo, consideramos que todos os vinte jovens em causa, se encontravam completamente perdidos, sem rumo, e que o CEFPI que a EV lhes apresentou como alternativa foi um caminho que agarraram, mesmo às escuras, e que arriscaram percorrer porque era mesmo o único sinal de orientação que encontraram. À medida que foram avançando começaram a ver uma luz que lhes dizia que estavam no caminho certo, no entanto, nem todos tiveram a vida facilitada e, se para uns, o caminho se apresentou bem sinalizado e pouco sinuoso, para outros, apresentou-se bastante mais sinuoso e com pouca sinalização, no entanto, não deixou de ser um percurso, ou seja, um caminho orientado.

Seleccionamos as entrevistas número 11 e 17 para justificar a nossa ideia que o CEFPI, na EV, foi um percurso dentro do ensino básico, pouco sinuoso, para alguns dos jovens. O jovem da entrevista número 11 já tinha o 9º ano quando decidiu frequentar o COSI, decidiu seguir este percurso porque o ensino normal já não lhe dizia nada e a informática era uma área de formação que o atraía muito (já tinha alguns cursos intensivos de informática). Desde o início que pensava ir trabalhar com o pai, um industrial de madeiras. Adorou frequentar o curso, realçando as aprendizagens e, ainda mais, o relacionamento humano que se estabeleceu entre o grupo professores alunos. Empenhou-se muito durante o curso participando em actividades e experiências

que o marcaram como, por exemplo, o apoio técnico no I Encontro da Educação em Arouca, sobressaiu na parte mais técnica do curso e após o final do estágio a empresa onde estagiou (empresa D - venda e manutenção de computadores) ofereceu-lhe emprego, não aceitou o emprego e continuou com a ideia de ir trabalhar com o pai.

Hoje, este jovem é sócio na empresa do pai, informatizou-a, quer na parte administrativa, quer no equipamento da própria indústria e em paralelo vende e faz a manutenção de computadores. No futuro quer abrir uma empresa de informática. Não se arrepende de ter deixado de estudar e mostra-se completamente satisfeito com o projecto de vida (também profissional) que construiu até aqui.

A jovem que está por trás do discurso da entrevista número 17, quando optou pelo curso ainda não tinha o 9º ano inscreveu-se no curso por acaso, porque já estava completamente desmotivada do currículo normal e também porque queria terminar o 9º ano para sair da escola. Não tinha qualquer perspectiva em continuar a estudar, a vontade de tirar um curso superior já estava esquecida, embora os pais insistissem para continuar. Começou a frequentar o COSI com algum receio principalmente porque achou a parte inicial (mais teórica) um “*bocadinho chata*” (ent.17), no entanto, quando começou a mexer com o computador deu-se bem com a experiência e começou a gostar, realçando o relacionamento humano entre os professores e alunos, chega a classificar esta relação de amizade. Estagiou num Lar da 3ª Idade e, no final do estágio, também teve oferta de emprego por parte daquela instituição. Orientada por algumas pessoas, nomeadamente um professor, “enfrentou” os pais (que de início não queriam que fosse para o Porto) e seguiu o seu percurso fora de Arouca, entrou no instituto multimédia onde terminou o 12º ano com o curso de técnica de multimédia. Hoje, esta jovem trabalha numa clínica de radiologia, como operadora de informática (dactilografa relatórios médicos) e alguma programação, embora tenha colocado, por agora, o curso de Matemática de lado, não nega que num futuro próximo tente entrar no ensino superior. É peremptória em afirmar que se não fosse o COSI não continuava os estudos e que hoje faria as mesmas opções, construindo da mesma forma o seu projecto de vida (também profissional).

Para exemplificar o caminho mais sinuoso e mesmo com alguns atalhos, que alguns dos jovens percorreram, seleccionamos as entrevistas número 15 e 20. Na entrevista número 15, temos o discurso de um jovem com um percurso escolar bastante irregular, quando optou pelo curso ainda não tinha o 9º ano, chegou a uma idade em que já se sentia mal junto dos colegas (todos muito mais novos) então queria desistir de

estudar e ir trabalhar. Como os pais não o deixavam sair sem a escolaridade obrigatória e *“agora é preciso computadores para tudo”* (ent.15) decidiu frequentar o COSI. Refere que os professores o motivaram e que as disciplinas, por serem tão práticas se tornavam mais interessantes e motivadoras, então começou a esforçar-se mais (ent.15). Acha que o curso o mudou e que os professores o ajudaram a preparar-se para a vida, o seu comportamento alterou-se, deixou de lado as “baldas”, pois percebeu que havia outras coisas mais importantes. Quando terminou o curso queria continuar a estudar na área da electricidade e informática e procurou junto do Centro de Emprego um curso de nível III, como não conseguiu vaga foi trabalhar na construção civil com o pai, foi à tropa e quando voltou continuou na construção civil. Entretanto, conseguiu colocação numa marcenaria e, a conselho da irmã, e porque continuava com vontade de estudar, optou por fazer um curso à distância na área da micro-electrónica. Hoje, este jovem tem perspectivas para o futuro, quer terminar o curso e conseguir colocação numa empresa agregada à entidade responsável pelo curso, ou abrir uma oficina de consertos, parece ter construído um percurso, embora sinuoso.

A jovem da entrevista número 20, optou pelo CEFPI de “fora da escola”, ou seja, esta jovem já fazia parte da estatística do abandono escolar da EV, pois no ano lectivo 1997/1998 abandonou a escola sem terminar o 9º ano, as razões que aponta são o desinteresse e a desmotivação, pois refere que sempre pensou prosseguir os estudos até à universidade, queria ser educadora de infância. Quando soube do CEFPI (pela escola) repensou o seu abandono escolar e decidiu tentar uma segunda vez, principalmente porque era na área da informática. Sobre o curso realça o facto de ser interessante por estar muito ligado à informática e também pela convivência professor/aluno e aluno/aluno que classifica como espectacular. Embora os pais voltassem a ter esperança de que esta jovem prosseguisse os estudos, ela nunca pensou ir além do 9º ano. Quando terminou o estágio trabalhou 21 meses numa empresa comercial e depois disso esteve empregada até há pouco tempo atrás, numa ourivesaria, de onde decidiu despedir-se. O sonho de trabalhar com crianças continuou e na altura em que foi entrevistada aguardava colocação numa instituição que trabalha com crianças. Hoje, sabemos que está feliz porque está como monitora num infantário e ainda pensa ser educadora de infância. O CEFPI foi uma forma de reconstruir o seu percurso de vida (também profissional) e hoje é uma jovem com expectativas face ao futuro. Portanto, mesmo sinuoso, o CEFPI foi um percurso para esta jovem.

É um facto que nenhum dos 20 jovens em estudo, até ao momento, conseguiu enveredar pelo ensino superior, no entanto, na maior parte dos casos é porque essa opção não faz parte do seu projecto de vida (também profissional). O facto de nenhum ter prosseguido os estudos até ao ensino superior, tal como podemos deduzir através dos seus discursos, não significa que o CEFPI seja uma alternativa curricular impeditiva dessa opção. Neste caso, o que parece explicar este facto é em nosso entender uma das possíveis respostas à questão – “Nem todos podem ser doutores?!” (Magalhães, 2000) – Claro que todos podem ser doutores, mas nem todos querem ser doutores, e também não precisam ser doutores para construírem um projecto de vida (também profissional) de “sucesso” e enquadrado na lógica da igualdade de oportunidades quer de acesso como de sucesso.

Considerações finais

“Em qualquer aventura o que importa é partir não é chegar...”
(Miguel Torga)

Chegamos ao fim deste trabalho, mas agora é que estávamos prontos a partir. A experiência que adquirimos com a construção do referencial teórico e com a recolha de dados através das entrevistas e o seu tratamento, permitiu-nos reflectir em todo o processo que seguimos neste estudo.

Temos o gosto pela novidade, o gosto por experiências novas e uma forma optimista de encarar o desafio. Encaramos este trabalho como uma experiência nova, pois somos completamente “iniciantes” no campo da investigação em ciências da educação. Perante a inexperiência, encaramos este desafio como estimulante e assim surgiu uma enorme vontade de aprender e de explorar uma área desconhecida da investigação científica.

Com a realização deste estudo aprendemos e pretendemos trazer alguns contributos relativamente à forma de olhar o currículo e as alternativas que este oferece, partilhar uma experiência única, porque em ciências sociais é muito difícil, ou mesmo impossível, generalizarmos a partir de um caso isolado que se desenvolveu em condições e contextos também eles únicos (pois estamos a lidar com pessoas e respectivas subjectividades).

É claro que não partimos para este estudo sem qualquer tipo de amarras ou âncoras, pois a escolha da escola em que incidiu o nosso estudo de caso é um ambiente educativo em que facilmente navegamos e, por isso, nos facilitou a sua realização. A escolha desta temática também não foi isenta, pois as vivências como profissionais de educação deram-nos vontade de questionar uma experiência vivida com alguma intensidade.

Agora sabemos que nesta sociedade caracterizada por Nóvoa como “sociedade de espectáculo, de competição, de consumo e de conhecimento” (Nóvoa, 2004), ainda é possível identificarmos dentro do nosso sistema educativo experiências/intervenções que, com os «ingredientes» certos, podem ter sucesso. Porque não temos dúvida de que, perante aquilo que foi constatado e argumentado neste estudo, o CEFPI analisado foi um percurso que os nossos vinte jovens percorreram um pouco desorientados; no entanto, pensamos que todos eles conseguiram encontrar algo que nunca tinham vivido

até aí no seu percurso escolar e que, por isso, os marcou para a vida. Concordamos que temos dois tipos de percursos: uns fizeram um percurso mais fácil, que os levou mais longe; outros encontraram um percurso mais sinuoso que não lhes deu tantas saídas ou opções. No entanto, todos tiveram as mesmas oportunidades, o que tornou diferente o seu percurso foram o empenho e os próprios objectivos de vida que cada um traçou.

Também podemos concluir deste estudo que os CEFPI podem não se limitar a educar para a transição para o mercado de trabalho (o que é pouco), e contribuir para uma formação integral, formando cidadãos responsáveis, participativos, com perspectivas de futuro e com as auto-estima e auto-imagem valorizadas. Esta ideia vai de encontro a um conceito de educar mais abrangente, tal como já referenciámos anteriormente (cf. capítulo III da II parte).

Depois de analisarmos e reflectirmos sobre os discursos dos jovens entrevistados também passamos a concordar com Santos Guerra, quando diz que “a escola é uma instituição em que apenas se pergunta às pessoas: «o que sabes?» e muito poucas vezes: «o que sentes?» (Guerra, 2004:51). Raramente, nós, profissionais de educação, nos damos ao trabalho de questionar

“o que sentes, tu, aluno, quando o professor faz o ditado da matéria e tu nada entendes, quando és humilhado de várias formas, quando tens uma nota que nada corresponde ao teu saber, quando a tua princesa encantada voou dos teus olhos e foi morar longe de ti, ou quando o amor lateja intensamente e tens de ficar preso numa impossibilidade, quando o professor tem de dar o programa todo e tu ficas apenas pela metade” (Alves, 2004).

Estamos convictos de que a experiência analisada é um bom exemplo, de que as escolas quando se organizam de forma a “articular esforços em torno de projectos concretos” entre as mesmas “e as comunidades envolventes (cruzando recursos que existem dentro da escola com os recursos que existem dentro da comunidade” (Azevedo, 2002:118), podem contribuir de forma activa e autónoma para que haja um melhor ensino e melhores aprendizagens.

Também consideramos importante realçar que este estudo incide sobre uma medida educativa que, no contexto legal em que foi criada, já não está no terreno desde o ano lectivo 2002/2003. O Despacho conjunto nº123/97 foi revogado, com a entrada em vigor do Despacho conjunto nº279/2002. Esta substituição de despachos (com

políticas de fundo muito diferentes) faz-nos lembrar uma afirmação de Carlos Fiolhais, considera que

“em Portugal têm-se feito reformas a mais. Sucedem-se ao ritmo dos governos: cada ministro chega e começa logo a reformar, parece que com receio de se reformar sem ter feito a sua reforma. Por vezes temos a mania de inventar a roda, sem sequer olharmos para o que se passa à nossa volta” (*Diário de notícias ensino*, Julho 2003).

Por outro lado, Joaquim Azevedo vai mais além ao em afirmar que

“ou os dirigentes das mais diversas instituições do país agarram, de facto, a questão da educação e da formação inicial e a qualificação profissional dos portugueses ao longo da vida como a questão central do nosso desenvolvimento e o suporte da competitividade da economia portuguesa, ou o sino do cemitério das reformas e das “revisões curriculares” vai continuar a anunciar a chegada de mais moradores” (Azevedo, 2002:118).

Perante este cenário resta-nos colocar a questão: que tipo de análise ou estudo foi feito à implementação do Despacho conjunto nº123/97, junto das escolas, que justifiquem as mudanças radicais que surgem no despacho nº279/2002? Para confrontar algumas dessas mudanças com o que já foi dito até aqui sobre o primeiro Despacho realçamos:

- o aumento absurdo da carga horária dos formandos;
- a distribuição da carga horária deixou de incidir tanto na formação técnica;
- as duas horas nos horários dos professores, para a reunião semanal, acabaram;
- a organização curricular desta medida passou a ser delineada a nível central (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade);
- as orientações curriculares da componente de formação sócio cultural são definidas pelo Ministério da Educação através do Departamento da Educação Básica;
- os programas têm que seguir os referenciais do Instituto de Emprego e Formação Profissional ou os referenciais aprovados no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional (que na maior parte das vezes são pouco adequados aos formandos e ao curso que se pretende implementar);
- a autonomia pedagógica e financeira da escola é muito menor;

- o número de horas de formação não está adequado ao ano lectivo do ensino normal.

Os aspectos que foram considerados, ao longo deste estudo, como mais valias dos CEFPI com o novo despacho, simplesmente, desapareceram. Esclarecimentos às escolas e auscultação junto dos intervenientes face às mudanças não foram necessárias e muito menos oportunas.

É um facto que a sociedade portuguesa tem um desafio pela frente, o de criar condições para que haja uma escola para todos; no entanto, também é real que o sistema não tem conseguido responder a este desafio. A situação é, sem dúvida, mais grave

“na escolaridade básica obrigatória pois, por um lado, não se consegue que “todos” tenham uma formação escolar que se considere básica e, por outro lado, obriga-se “alguns” a aceitarem como normal o fatalismo do seu insucesso escolar” (Leite, 2003:20).

Que tipo de resposta ou intervenção tem o sistema levado a cabo perante esta situação? Pensamos que as intenções do programa de combate à exclusão escolar, na educação básica, se consubstanciam, essencialmente, no seguinte:

- introdução dos currículos alternativos, destinados a jovens com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei nº 319/91 e Despacho nº 22/SEEI/96);
- constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) com vista a criar um espaço privilegiado para um estabelecimento de parcerias com outras entidades e desenvolvimento de projectos que visam a melhoria da qualidade educativa (Despacho nº147-B/ME/96 e Despacho conjunto nº73/SEAE/SEEI/96).
- programa de educação e formação profissional inicial - CEFPI (Despacho conjunto nº123/97 e o actual 279/2002).

Será que não se poderá ir mais além? Todos afirmam que a escola tem de se tornar mais atractiva, mais acolhedora, adoptar a diferenciação pedagógica.

O problema existe, talvez porque a escola continua a apresentar o ensino desadequado da realidade, incapaz de responder às dificuldades/interesses dos alunos e incapaz de se orientar para uma forma de ensino mais experimental e profissionalizante. Entretanto, e num contexto de reflexão, o que se pode fazer com

turmas com 28 alunos? Como actuar se há, realmente, um programa para cumprir? Como actuar com tantos alunos na mesma sala, sem equipamento adequado, perante tantos interesses e ritmos de aprendizagem diferentes? Que soluções? A mais indicada perante este contexto será, muito provavelmente, como afirma Luísa Cortesão: “o estabelecimento de uma atitude valorizadora da identidade pessoal e escolar do aluno” (Cortesão e Torres, 1991).

Talvez se forem facultados os meios e a autonomia (que alguns consideram fundamental e outros um empecilho e uma carga de trabalhos) e se se exigir menos burocracia às escolas e aos professores, estes possam desenvolver projectos e experiências que permitam encontrar e concretizar soluções.

Posteriormente, para além de outros estudos paralelos a este em escolas com contextos diversificados, também seria interessante aprofundar este trabalho tentando encontrar respostas para outro tipo de questões associadas aos CEFPI:

- os CEFPI são um exemplo da capacidade dos professores e da escola instituírem mudanças?
- esta medida educativa, permite a construção local de um currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo e mais relacional?

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- ALBARELLO, L., RUQUOY, D. et al (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva.
- ALVES, M. (2004). “O que sentes?”. *Correio da Educação*, nº 180. Porto: Edições ASA.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (2000). *Etnografia da prática escolar*, 4a edição. Campinas: Papirus Editora.
- ANTUNES, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- APPLE, M., W., e BERNE J., A., (2000) *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M., et al (2002). *Políticas educativas curriculares*. Porto: Didáctica Editora.
- ARAÚJO, H. C. et STOER, S. R. (1993). *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (1999). *Voos de borboleta, escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (2002). *O Fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (2002). “Abandono escolar precoce”. *Correio da Educação*, nº 33. Porto: Edições Asa.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENAVENTE, A. (1991). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Teorema.
- BESSA, N. e FONTAINE, A. M. (2003). “A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica”. *Educação Sociedade & Culturas*, nº18, 123-147.
- BEST, J. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BETTENCOURT, A. M. et al (2000). “Territórios educativos de intervenção prioritária”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- BOURDIEU P. (1996). "L'école conservatrice. L' inégalité sociale devant l'école et devant la culture". *Revue française de sociologie* nº 3, 325-347.
- CANÁRIO, R. (2000). "Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social". *Revista de educação*, vol. IX, nº 1. Lisboa: Departamento de Educação da F.C. da U.L..
- CARNEIRO, R. (1988). *Portugal, os próximos 20 anos*, V vol.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARR, W. (1996). *Una teoria para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L..
- CARVALHO, A. (1989). *Da escola ao mundo do trabalho: uma passagem incerta*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARVALHO, A. D.(s.d). *A epistemologia das ciências da educação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- CASTELLS, M. (1999) - *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- CONNELL, R., W., (1993). *Escuelas e justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. e STOER, S. (1993). "A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal". *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- CORREIA, J. A (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, L. (1988). *Produzir inovação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tese de doutoramento.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M. A. (1991). *Avaliação pedagógica I – insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser professor. Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Ed. Afrontamento.
- CORTESÃO, L., MAGALHÃES, A., STOER, S. (2001). "Mapeando decisões no campo de educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, 45-58.
- ESTEVES, A., STOER, S. (1991). *A sociologia na educação: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Ed. Afrontamento.

- FERNANDES, A. T. (1998). "A escola e a sociedade". *Saber Educar*, n.º 3, Escola Superior Paula Frassinetti, 25-39.
- FERNANDES, D. (Coord.) (2001). *Transição da formação inicial para a vida activa*. Relatório Nacional. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- FIGUEIREDO, A. M. (1993). *Estudo sócio-económico da área metropolitana do Porto*. Internet.
- FREIRE, P. (1997). *Política e educação*. S. Paulo: Cortez Editora.
- GIMENO, A. (1999). "La familia: el desafío de la diversidad". Barcelona: Editorial Ariel, S.A..
- GUERRA, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- GUERRA M. A. S. (2003). "Escola contra a cultura neo-liberal". *O Docente*, Abril.
- GUERRA M. A. S. (2003). "A escola das diferenças". *Correio da educação*, nº 151. Porto: Edições ASA.
- GUERRA, M. A. S. (2004). *No coração da escola*. Porto: Edições ASA.
- GIL, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: Para Além Das Teorias Da Reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- GRÁCIO, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Horizonte.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragilde: Ed. McGraw-Hill.
- LEITE, C. (1998). "Entre a prevenção e a cura – Que opção curricular?". *Territórios Educativos*, n.º 4, 37-40.
- LEITE, C. (1999). "Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural". Actas do Seminário do Centro de Formação Francisco de Holanda.
- LEITE, C. (2000). "A flexibilização curricular na construção. De uma escola mais democrática e mais inclusiva". *Territórios Educativos*, n.º 7, 20-26.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C., GOMES, L e FERNANDES, P.(2001). *Projectos curriculares de escola e turma conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEYENS, J. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.

- LÓPEZ, G. C. (1998). "Hablando del currículo integrado de James Beane". *Revista Enfoques Educacionales*, Dep. de educación F.C.S. Universidad de Chile, vol. 1, n.º2.
- MACHADO, F. A. e GONÇALVES, M. F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.
- MAGALHÃES, A. M. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, M. J. (1999) *Projecto curricular integrado e aprendizagens significativas*, doc. pol.
- MAGALHÃES, A. M. (2000). *Nem todos podem ser doutores?!*. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. (2002). *A Escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. (2003). "A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo". *Educação Sociedade & Culturas*, nº18, 25-39.
- MARCONI, M. *et al* (1982). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo : Editora Atlas.
- MIALARET, G. (1980). "As ciências da educação", 2ª ed.. Ed. Moraes.
- MÓNICA, F. (1981). *Escola e classes sociais (antologia)*. Lisboa: Editorial Presença, Lda..
- MÓNICA, F. (1997). *Os filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORIN, E. (1985). "«Critères de scientificité» de la recherche-action". *Revue Des Sciences Education*, Vol. XI, Nº1.
- NÓVOA, A. (2004). "Novas disposições dos professores: A escola como lugar de formação". *Correio da educação*, nº 47. Porto: Edições ASA.
- PACHECO, J. A.[org.] (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A.[org.] (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1980). "Recherche et implication dans le changement". *Service De La Recherche Sociologique*, Universidade de Genebra, 1-7.

- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições ASA.
- PULLIAS, E. V. e YOUNG, J. (1970). *A arte do magistério*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*, 2ª ed.. Lisboa: Gradiva.
- ROLDÃO, Me. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, B. S. (1989). *Um discurso sobre as ciências*, 9ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1995). "Construção multicultural da igualdade e da diferença". Palestra no VI Congresso Brasileiro de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4-6 Setembro (Policopiado).
- SANTOMÉ, J., T., (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- SILVA, M. e TAMEN, M. I. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación com estudo de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- STOER, R. S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S., STOLEROFF, A. e CORREIA, J. A. (1990). "O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- STOER, S., R., e ARAÚJO, H., C., (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*, Lisboa: Ed. Escher
- STOER, S. R., CORTESÃO, L. e MAGALHÃES, A. M. (1997). "A questão da impossibilidade racional de decidir e o Despacho sobre os currículos alternativos". Comunicação proferida No VIII Colóquio De Secção Portuguesa Da AIPELF/AFIRSE. *A Decisão Em Educação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 20-22 de Novembro.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1999). *«Levantando a pedra» da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. [orgs.] (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

VEIGA, A. C. S. (1997). *Educar, condicionalismos sócio - económicos e culturais em Arouca*. Arouca: CMA.

VIDIELLA, A. Z. (s.d.). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Grão.

VILAR, A. M. (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.

Legislação

Portugal, Ministério da Educação (1986). *Lei nº 46/86, de 14 de Outubro*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1989). *Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1991). *Decreto – Lei nº 319/91, de 23 de Agosto*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1996). *Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Julho*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1996). *Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de Agosto*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1996). *Despacho conjunto nº73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1997). *Despacho conjunto nº 123/97, de 7 de Julho*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1998). *Circular nº 9/98, de 24 de Março*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1999). *Circular 69/99, de 26 de Março*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (2001). *Circular 31/01, de 28 de Junho*. Lisboa Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (2002). *Despacho conjunto nº 279/2002, de 12 de Abril*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Outros documentos

Portugal, Ministério da Educação (1997). *Currículos alternativos no Ensino Básico* (1997). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação (1997). *Relatório dos Currículos Alternativos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Projecto Educativo de Escola (1999): Escola do Vale.

Projecto Educativo de Escola (2003): Escola do Vale.

Projecto Curricular de Escola (2003): Escola do Vale.

Sítios na Internet

<http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/indice.htm>

http://www.amp.pt/livro/cap3_4p2.htm

<http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm>

<http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/periodo7476.htm>

<http://www.malhatlantica.pt/germanobagao/ensino/html/per%C3%ADodo7686.htm>